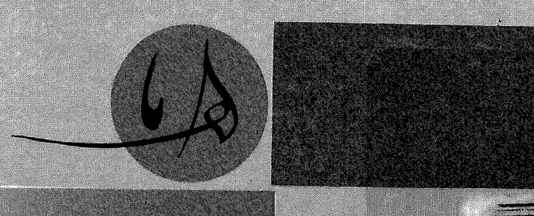
شارل بوتون

اللسانيات التطبيقية



د/ محمد رياض المصري

شارل بوتون

اللسانيات التطبيقية

ترجمة

د. قاسم المقداد   محمد رياض المصري

هذه هي ترجمة كتاب

LA LINGUISTIQUE APPLIQUEE

لمؤلفه

CHARLES BOUTON

منشورات:

PRESSE UNIVERSITAIRES DE FRANCE

108, Bd. ST. GERMAIM, 75006 PARIS

تنفيذ دار الوسيم للخدمات الطباعية

دمشق ـ هاتف ٨٨١٠٠٢ ـ ص.ب ٤٩٧٤

الاشراف الفني عوض عمايري

المؤلف:

شـارل بوتون: استـاذ في جامعة سيمون فرازر بكندا له عدة مؤلفات بالفرنسية منها:

ـ اللسانيات العصبية

ـ آليات اكتساب اللغة الفرنسية

ـ تطور اللغة عند الطفل

ـ الدلالة

المترجمان:

قاسم المقداد:

ـــ دكتور في اللسانيات العامة من السوربون في باريس.

ـــ مدرس في كلية الآداب والمعهد العالي للفنون المسرحيّة (دمشق).

ـــ عضو جمعية النقد الأدبي في اتحاد الكتاب والأدباء العرب.

من أعماله:

ـــ **هندسة المعنى:** دار السؤال، دمشق ١٩٨٤

ـــ **مقدمة إلى علم الدلالة الألسني:** وزارة الثقافة، دمشق، ١٩٩٠ (ترجمة)

ـــ **النقد الأدبي في القرن العشرين:** (ترجمة) المعهد العالي للفنون المسرحيّة، دمشق (تحت الطبع)

ـــ بالإضافة إلى عشرات المقالات والدراسات المنشورة في الصحف والمجلات السورية والعربيّة

رياض المصري:

ـــ مجاز في اللغة الفرنسية وآدابها (جامعة دمشق)

ـــ حائز على دبلوم التأهيل والتخصص في الترجمة والتعريب (جامعة دمشق)

ـــ محاضر في كلية الآداب جامعة دمشق

تقديم الترجمة

هذا الكتاب يشكل إسهاماً حقيقياً في مجال تطبيق اللسانيات على جوانب مختلفة من نشاطاتنا التي تبدأ بممارسة الكلام ــ بالمعنى الذي حدده رائد اللسانيات الحديثة فردينان دوسوسير ــ وتطور اللغة، مروراً بعرض الأسباب العلمية التي تمنع الطفل من ممارسة لغته بشكل عادي وانتهاء بإضفاء الطابع العلمي على ميادين ازدواجية اللغة والترجمة وتعليم اللسان واكتسابه.

وبهذا الشكل فإن الكتاب يحاول إنزال اللسانيات ــ بما هي علم حديث ــ من أبراجها العاجية النظرية إلى متناول المهتمين بتلك القضايا التي أشرنا إليها. ويجيب في نفس الوقت على السؤال الذي طالما طرحه عدد كبير ممن لم يطلعوا على اللسانيات بشكل دقيق وهو: لماذا اللسانيات؟.

وعلى الرغم من حجم الكتاب الصغير فهو غني ومفيد لكثرة الأطروحات المكثفة والإشارات الذكّية إلى مختلف مساهمات المختصين في هذا المجال.

لقد أُنجزت الترجمة على مرحلتين، قام السيد رياض المصري بترجمة المرحلة الأولى بينما قمت بإنجاز المرحلة الثانية. وجمعنا جهدينا فصار لزاماً توحيد المصطلح، ومراجعة بعض التراكيب والمفاهيم بحيث

تبدو الصياغة منسجمة بشكل يرضي القارىء، ولا يخون المضمون الأساسي للكتاب.

ثم لم نعمد إلى إضافة فهرس للأعلام وآخر للمصطلحات إذ تركناها في متن النص لتكون قريبة من القارىء، لكي يتفاعل مع المصطلح بشكل يبعده عن الغرابة..

أخيراً نتمنى أن يقدم هذا الكتاب بعض الفائدة للمهتمين بعلوم التربية والترجمة والميادين الأخرى التي يعرض لها، وحسبنا النجاة من اللوم.

د. قاسم المقداد

مقدمة

ما هي اللسانيات التطبيقية

لكل العلوم تطبيقات معينة على صعيد الممارسة التقنية. فالرياضيات والفيزياء، شأنهما شأن الكيمياء، قد وجدتا تطبيقاتهما في حل المشكلات المشخصة التي تفرض نفسها على الانسان العامل HOMO FABER خلال عمله في المادة انطلاقاً من قوانين عامة، هي ثمار تجربة وتفكر الانسان العاقل HOMO SAPIENS فالمهندس الذي ينشىء جسراً إنما يطبق القوانين التي وضعها عالم الفيزياء وعالم الرياضيات كما أن الطبيب الذي يمارس مهنة الطب يستنجد بالمعطيات التي خلص إليها عالم البيولوجيا وعالم الكيمياء.

إن اللسانيات التطبيقية — من هذا القبيل — في علاقة تبعيّة مع اللسانيات البحتة شأنها شأن تقنيات المهندس والطبيب في علاقاتها مع معطيات العلوم الاساسية التي يقوم عملها عليها. لكن تجربتهما الخاصة عن طريق نوْعٍ من رد الفعل، تسيطر على معطيات العلوم الأساسية التي تستند إليها، أو تدحضها، وتساهم في التطوير النظري لهذه العلوم.

(*) الطبعة الثانية لهذا الكتاب تدين بالكثير إلى التصويبات الطباعية التي أوحى بها البروفسور سالفاتورس. سجروى s.c. sgroi من معهد Glottklogia التابع لجامعة Catane ويسعدنا أن نزجيه هنا كل شكرنا.

وعلى هذا فإن تطبيق معطيات اللسانيات النظرية على المشكلات العملية التي تتصدى لحلها خليق بأن يرفد الأسس المعرفية للسانيات النظرية، ويجددها، وعندنا أنه لم تتحقق حتى الآن حالة من التوازن بين العلم النظري وتطبيقاته العملية.

الواقع، إذا كانت اللسانيات نقطة التقاء جميع علوم الانسان، بمعنى أنها تتناول الانسان في جوهره كانسان ناطق، فإن تطبيقات معطياتها على المشكلات النوعية لهذا الانسان الناطق تبين أن مسارها على الصعيد البراغماتي لا يزال غامضاً في أكثر الاحيان، وكان من الممكن، في مثل هذا الكتاب أن نوسع حقل الاختيار للسانيات تطبيقية أريدَ لها التمام، لكننا رفضنا ذلك وآثرنا الاقتصار على تناول المجالات النوعية التي طبقت اللسانيات عليها حتى الآن.

الباب الأول

اللسانيات التطبيقية
في ميدان الكلام



الفصل الأول

(تطور اللسان)

١ ــ ارث الماضي:

إن انبثاق اللســان داخل المجتمعات الانســانية وظهور الكلمات الأولى في فم الطفل قد قدّما للتفكر اللســاني موضوعين وثيقي الصــلة ببعضهمــا، في أكثر الأحيــان، منذ العصــور القديمة وحتى قبيــل العصر الحديث.

والطرفة التي رواها المؤرخ الاغريقي هيرودوت عن الملك الفرعوني باساميتيك PASSAMÉTIQUE، لها في هذا المقام دلالة مزدوجة(*).

(*) روى هيرودوت في (تحقيقــات، الكتــاب الثــاني، ص ١٤٢، في: المؤرخين الاغريق سلسلة البلبياد باريس، دار غاليمار ١٩٦٤) كيف توصل ملك مصر زبساميتيك في بحثه عن معرفــة أقدم شـعب من شعوب الأرض، إذ عمد إلى تربيــة وليدين في كوخ (منعزل) وعهد بشؤونهما إلى أحد الرعاة، وأمر بألا ينْبس أمامهما أي شخصٍ كان ببنت شفة، وهكذا أخذ الراعي يسوق إليهما الماعز لتغذيتهما بالحليب حتى الشبع ويلبي لهما جميع حاجاتهما الطبيعية.
وبعد انقضاء عامين زحف الطفلان باتجاه المراعي وقالا له «بيكوس» BECOS فقادهما إذ ذاك إلى الملك، فما كان من الملك إلا أن استدعى العلماء لكي يقولوا له إلى أي شعب من الشعوب تنتمي كلمــة «بيكوس» ففسرها أحدهم على أنها كانت تطلق عند الفرجيين PHYRIGIENS على الخبز. فما كان من المصريين إلا أن سلموا بهذا البرهان واعترفوا بأن الفرجيين أقدم منهم. كما عرف التاريخ أمراء آخرين حاولوا القيام بنفس التجربة ونذكر منهم جاك الرابع في ايكوس (١٤٧٣ ــ

فهي تفترض مسبقاً في المقام الأول، بأن أي طفل يستعيد على الصعيد الفردي، سيرورة تجلت لدى البشرية كلها في وقت من أوقات نموها، كما تظهر أنهم كانوا يعتبرون ظهور اللغة عند الطفل، نتيجة نمو ملكاته الداخلية، وقد حرّضه، على الأرجح، حضور الآخر، لكن هذا النمو ليس مديناً بوجوده للبيئة اللغوية المتصل بها الطفل.

لقد احتفظ التاريخ بعدة حالات لأطفال أبعدوا خلال الخمس إلى العشر سنوات الأولى من حياتهم عن أي اتصال اجتماعي بالناس ثم أعيدوا إلى اطار الحياة الطبيعية لكنهم لم ينجحوا أبداً باكتشاف الملكة الحقيقية للسان أوساطهم وحالة فيكتور (VICTOR) الطفل الوحشي، الذي اهتم بـه ايتـارد (ITARD) في بدايـة القرن الأخير معروفة لدرجة أن المخرج السينمائي تريفو نقلها إلى الشاشة.(١)

نستنتج من مؤشرات الماضي هذه بأنها ترجع إلى الاسطورة أو إلى الواقع والمسائل الأساسية لاشكالية تطور اللغة عند الأطفال وهي:

١ ــ إلى أي حد يمكن لتطور الكائن الفرد أن يكرر فقه اللغة؟

١٥١٣) وقبل قرنين منه، كان هناك فريدريك الثاني ملك هوهنستوفن HOHENSTAFEN.

(*) فيريجيا: منطقة تقع في شمال غرب آسيا الصغرى في القرن الثالث عشر قبل الميلاد أقام فيها ما يسمى بالشعب الفيريجي (م)

(**) عائلة امبراطورية ألمانية اعتلت العرش بين (١١٣٨ ــ ١٢٥٤) (م)

٢ ــ هل ينبغي اعتبار اللسان فطرياً، ويرتكز تطوره على عمل الظواهر ذات الطابع العرضي؟

٣ ــ أم علينا اعتباره، على العكس، واقعة اجتماعية وأثراً من آثار البيئة يخضع لسيرورة الطبع الوراثي.

وإذا ما كان لسان الطفل موضع تفكير جزافي عند الناس منذ زمن طويل، فلا بد من الاعتراف بأن التفكير البنّاء لم يكن ممكناً إلا انطلاقاً من اللحظة التي تّمت الموافقة فيها على الاعتراف له بوضع مستقل عن الوضع المسّلم به للغة الراشد، غير أن هذه الخطوة بالتحديد، لم تكن ممكنة إلا عندما أخذ مُربو ومنظرو الطفولة ينظرون إلى الطفل غير نظرتهم إلى راشد في صورة مصغرة.

٢ ــ الملاحظات المنهجية الأولى:

وبالفعل، قام أحد العلماء الألمان وهو تيدمان TIEDMAN عند نهاية القرن الثامن عشر (١٧٨٢) بنشر دراسة تناولت تطور اللغة لدى ابنه، فقارن فيها ادراكات الحركة والمكان التي يعبر عنهما خطاب الطفل بالحس المألوف للشعوب البدائية، ونقع في مؤلفه على صدى للموضوع الذي سلف ذكره والذى يكرر فيه التطور الفردي ONTOGENIE تطور الجماعة، PHILO GENIE لكن العلاقة التي افترض وجودها مسبقاً بين التجربة وبين اللسان أشارت منذ ذلك الوقت إلى تفكرات بياجيه (J. PIAGET).

وفي الثلاثينات من هذا القرن، قام أ. جريجوار (A. GREGOIRE)

بدراسةٍ كاملة بالغة التفاصيل عن تطور لغة أولاده وتابعها حتى منتصف الأربعينات.

في هذا الكتاب لم نقارن لغة الطفل بلغة الوالدين، وإنما بمنظومة ثابتة تبرزها هذه اللغة، أي بمراجع القواعد المسلم بها كمعيار يجب أن يرمي إليه أي تطور لغوي للفرد. على هذا فإن تعلم اللغة يعتبر منفذاً متدرجاً لامتلاك القواعد التي تسمح بانتاج ملفوظات صحيحة. ولا يمكن تحقيق مثل هذا المنفذ إلا بالعمل الدؤوب من جانب الوسط المحيط، وبشكل رئيسي من جانب الوالدين باعتبارهما الساهرين على سلامة وصحة الطفل اللغويتين.

لقد استقرت عملية الاكتساب في الاذهان كواقعةٍ اجتماعية كما استقرت أولوية الطبع الوراثي دون أي جدال فعليٍّ على أي حال.

ولا زالت المعطيات الشفوية التي تضمنتها هذه الدراسة تحتفظ بأهميتها البالغة حتى الآن على الرغم من بعض الصعوبة في تقويم مدى صحة تسجيلها بالكتابة ولاسيما على الصعيد الصوتي. وفي مثل هذا المنظور الذي يكتفي فيه اللساني بدور المراقب دون أن يتجاوزه، فهل هناك شيء يحتاج إلى تفسير(٢)؟

٣ ـــ اسهام علماء النفس:

كان علماء النفس أول من درس لغة الطفل بهدف تكوين ملاحظة علمية ودقيقة قدر الامكان، وعليه فقد وضع مورير (MOWRER) في الاربعينات نظرية حول الاكتساب التصويتي(*)

(*) تعلم النطق بكل الأحرف على اعتبار أنها أصوات ـــ المترجم

(الفونولوجي) التي ما زال عدد من علماء النفس والمختصين باضطرابات الصـوت Phoniatres يعتـبرونها أضمن نظرية، ومع ذلك كان الاتجاه يقضي بارجاع الوقائع الملاحظة إلى نظرية سيكولوجية عامة: كالسلوكية BEHAVIOURISME والجشتـالتّيـه والارتكـاسـات المشروطة، حتى أن التأويلات المقترحة لم تكن دائماً موضوعيّة كما تزعم.

وطالما اعتبرت سيرورة التعلم وكأنها تتحدد بالوسط وأنها «أثرٌ» من آثـاره، وهكذا سُـلّطت الاضـواء من جديد على جانب الطبع الوراثي (Phenotypique).

وكان .ج. بياجيه J. PIAGET أول من سعى إلى قلب هذا التيار، وبقـي في سعيـه هذا وحيـداً لفـترة طويـلة، وقد استنتج من مجمـل مسارات أبحاثه مقاربة APPROCHE علمية جديدة للواقعة البشرية ألا وهي الابستمولوجيا الوراثية. وعلى ضوء معطيات هذا العلم استطاع أن يمحّـص النظـر في التـطور الكـلامي عنـد الطفـل، ويرى أن جميع مكتسبات الطفل على الصعيدين الحسي والحركي والادراكي تهيء تسهيل ظهور اللسان قبل وقت طويل من ظهور العلامات الأولى لسلوك كلامي ناشيء، وهكذا اتضحت سلسلة أولى من الوقائع وهي أن التطور الكلامي ليس سـيرورة منعـزلة، وإنمـا هو مجرد وجه فحسب من أوجه التطور الاجمالي لدى الطفل الذي يرتبط بهذا التطور ارتباطاً وثيقاً.

وفي الواقع إن كل مرحلة من مراحل هذا التطور تحدد تقدماً تفيد فيه اللسان الذي لا يمكن بناؤه بمعزل عنه (التقدم).

وهكذا فإن يقظـة الوظيفـة الرمزية التي تتجلى للطفـل أثناء لعبه عندما يلتقط الصراخ على أنه نداء رمزي، (فأولاً يبدأ الطفل مثلاً باللعب

بحصاة يعتبرها سيارة صغيرة) هو شرط ضروري لادراك مرحلة اللسان الذي هو التعبير الأكمل عن هذا الصراخ. كما أن اكتشاف مفهومي الحفظ Conscrvation والتحويل TRANSFORMATION المكتسبين على صعيد العمليات العينية، والمكيّفين بعد ذلك في مضمار العمليات المجردة، قد ساعد على استخدام البنى الكلاميّة التي يستند في اختزالها القواعدي والدلالي استناداً تاماً إلى الاستخدام المنهجي لهذين المفهومين ومثال ذلك، التعبير عن المقارنة وعن التعادل Equivalence، ومن نواح أخرى التعبير عن العلائق الزمانية والمكانية.

فما معنى هذه التبعية التي تخضع نمو ملكة الكلام للمكتسبات الحسية ـــ الحركية والادراكية المسبقة؟ لما كانت مثل هذه المكتسبات وثيقة الصلة بالتطور الوراثي فمن السهل الاستشفاف أن سير العوامل المتعلقة بالطبع الوراثي، خلال تطور اللسان منوط، في الواقع، بسير عوامل الطراز العرقي.

وطبقاً لهذا المنظور بالضبط يبدو اسهام بياجيه في التفكير المعاصر حول لسان الطفل اسهاماً أصيلاً يتعارض مع الاطروحات البيئوية أو الاجتماعية التي كانت ترغب في جعل اللسان نتاجاً صرفاً من عمل البيئة.

١ ـــ حصة اللسانيين

تكّونَ مسار اللسانيين بشكل مستقل عن مسار علماء النفس، وأدى التفكير اللساني الذي رفدته مجموعة من المفاهيم النظرية التي تمت البرهنة عليها واعتبرت منظومة، أدى إلى اعطاء بنيويّي الاربعينيات والخمسينيات بارقَة أملٍ بامكانية بناء نظرية لاكتساب اللسان عند الطفل.

وكانت البنيوية قد دللت على قوة منهجها بأفضل صورة على صعيد التصويتية (علم وظائف الأصوات) — (الفونولوجيا)، وهي مذهب تكّون من مساره الخاص.

وتعود الفرضية النظرية الأولى، وهي أشد الفرضيات تماسكاً في هذا الميدان، إلى رومان جاكوبسون R. JAKOBSON الذي يرى أن تطور الكفاءة التصويتيّة عند الطفل تبدأ بين الشهر العاشر والثاني عشر، أي ابتداء من اللحظة التي يتم التحقق فيه من امكانية اثبات نسق ظهور الاصوات المنطوقة، وأن الظواهر التي تسبق المرحلة قبل اللسانية من الثغثغة والمناغاة لا تؤثر، حسب جاكوبسون، أبداً في التطور اللاحق للمنظومة التصويتية.

على أن الملاحظة الدقيقة، كما يرى جاكوبسون أيضاً، تؤدي إلى التحقق من أن هذا النظام محدد تحديداً قاطعاً، وسلياً سلامة مطلقة. وكان باحثون من بلدان مختلفة قد نّوهوا أيضاً إلى هذا التطابق المدهش. ويلاحظ جاكوبسون أن الاكتساب التصويتي لدى الطفل يستند إلى ترسيمة اساسية عامة. حيث أن امراض اللسان تعطينا في هذه الترسيمة رداً معكوساً بالمرآة. وأول الأصوات التي يجب أن تختفي كانت الأصوات التي اكتسبت. وثمة أصواتّية طفولية تسمح بها المرحلة الخاصة للتطور الحسي الحركي عند الطفل الذي لا يتماشى مع متطلبات اللغة عند الراشد، واستناداً إلى هذه الأصواتية الأولية يبني الطفل تدريجياً تصويتية تتطابق مع نماذج من بيئته.

ولم ينضم جميع البنيويين إلى نظرية جاكوبسون، فقد دحضها أولمستد OLMSTED واقترح نظرية اشتقها مباشرة من نظرية مورير MO IRER ومن فرضيات ب. بلوك B. BLOCH التي تتعلق بتصويتية الراشد. إذاً هي عودة إلى النزعة البيئوية مع فارق معين بالنسبة إلى المفهوم السلوكي الذي عند مورير والقائل: بإن ترتيب الاكتساب يتعلق بتواتر

انتاج الصوَيت أو الفونيم وسهولة اداركه.

ومع ذلك فإن برين موسكويتز BRYNE MOSKOWITZ قد عمدت أخيراً إلى استخدام الاطار العام لنظرية جاكوبسون وتطويرها.(٣)

واعتبرت موسكويتز التطور التصويتي (الفونولوجي) بمثابة اكتساب للوحدات والقواعد التي تحدد تنسيقها، وهو أمر يتطابق في مجمله مع وجهات النظر الحالية للتصويتية التوليدية. ثم أشارت من حيث المبدأ إلى أن الاكتشاف عند الطفل يتجه اتجاهاً متعاقباً نحو وحدات تصويتية ثابتة أكثر فأكثر.

وهي ترى أن هذا الاكتشاف يبدأ في مرحلة الثغثغة حيث لا تفصل بينها وبين ما يليها من التطور الشفوي عند الطفل. وفي هذه النقطة بالذات تختلف نظريتها عن نظرية جاكوبسون. وهكذا فإن المسار النغمي يتم اكتسابه أولاً ثم يؤدي إلى فهم أطراف الملفوظ وبناءً على هذا الاكتشاف الاساسي يشرع الطفل في التعرف على العناصر المقطعية للملفوظ وانتاجه انطلاقاً من المقطع الصوتي ص، م، أو م، ص ، م حتى يصل إلى العناصر التكوينية نفسها وهي الصوامت والصوائت.

إن نظرية ستامب STAMPE ـــ وهي نظرية تصويتية طبيعية ـــ اعترفت بوجود مراحل قابلة للمقارنة ـــ قد اختلفت عن النظرية السابقة، من حيث المعنى الذي تفترضه، وتماشت مع الاتجاهات التوليدية: في البداية أي مع مبدأ المنظومة الشاملة الناجمة عن عملية تطور تصويتية (قواعد غير محدودة وغير منظمة).

ولن تكتمل هذه اللوحة إذا أحجمنا عن ذكر اتجاهٍ نظري أخير وهو اتجاه واتيرسون WATERSON الذي استنتج مباشرة من التقاليد

الفيرثية (نسبة إلى فيرث) للتحليل التنغيمي. وتذهب هذه النظرية إلى أن الرضيع يكون في بداية أمره سريع التأثر بالاشكال النغمية المنتظمة التي تتضمن مقاطع متمفصلة حيث لا يدرك الطفل فيها التغيرات الطفيفة.

ويفهم الطفل أولا بعض السمات الصوتيّة PHONEMES في الملفوظ الذي أدركه على أساس أنه وحدة صوتية دون أن يعي بالضرورة علائقها

المتتالية. وهكذا يتسنى للطفل أن يدرك الخنة NASALITE في كلمة معينة، دون أن يستطيع حصر هذه الخنة في نقطة دقيقة من الكلمة. ينزع الطفل إلى تحديد معالم ضربٍ من ترسيمةٍ SCHEMA — أو هيكل — تقومُ على مجموعةٍ خاصةٍ من السماتِ التي توجدُ في عددٍ من الأشكالِ

عند البالغ. فيمضي الطفل محسناً انتاجَهُ وهو يدرك في الوقت نفسه، بمزيد من الوضوح، العناصر المتمفصلة في ملفوظات البالغ وذلك تبعاً لتواتر استعمالها وقوتّها التمفصلية الخاصة. ونوّه (وايترسون) بأنه على الرغم من وجودِ اتجاهٍ عامٍ لدى الطفل لاكتساب بعض الأصوات اكتساباً مبكراً، لأن انتاجها يتطلب مهارات أدنى على مستوى التنسيقات الزمانية —

المكانية، فإن نماذج التصويتية عند الاطفال الذين يتعلمون اللغة نفسها، تختلف بطبيعة الحال وذلك لأن كل فرد يتعرضُ في بيئتهِ إلى حوافز مختلفة. وإذا ما كنا قد ألحينا على هذه النظريات المختلفة فذلك يعود أولاً إلى أننا أردنا أن نبين كيف أن الاتفاق على طريقةٍ لحل قضيّة أساسيّة كهذه لا يزال بعيد المنال ولكي نوضح أيضاً أشكالية منهج اللسانيات المطبقة نفسها على دراسة المسائل العملية.

٥ ـــ منهج اللسانيات التطبيقية

يمثـل كل من جاكوبسـون وبرين موسكويتز الاتجاه البنيوي ـــ لتوليدي الذي يعارضه أولمستد (٢) لمواصلة العمل حول تأثير المذهب السلوكي، في حين أن ستامب (٣) الذي نبذ كل المكتسبات السابقة، قد أقام تفسيره على الفرضيات المطلقة المسبقة (٤) للنظرية التوليدية، كما أن وايـترسـون يتبنى اتجاهاً نظرياً لألسنيـة تختـلف اختـلافاً جذرياً عن (الاتجاهـات السـابقـة، أي اتجاه فيرث FIRTH وهكذا ترتسـم أربع نظريات من نظريات اكتساب المنظومة التصويتية، مع متغيراتها لكن نظراً لطبيعة هذه النظريات في حد ذاتها، فإن تفسيراتها المقترحة للوقائع لا تزال بعيدة عن بعضها بعضاً.

وقد افترضت أثنتـان من هذه النظريات مع متغيراتها ضرباً من ضروب الآلية الفطرية التي تحدد عملية الاكتساب وتسلم بوجود ضرب من «الكـليّـات» (٣)، إلا أنهمـا تتعـارضـان فما يتعـلق بالترتيب العملي لسـير العملية. كما ربطت النظريتان (٢) و (٤) ظاهرة علاقة الطفل ببيئته دون أن تتطرقا أبداً إلى مسـألة الفطرية الممكنة، إلا أنهما تتعارضان أيضاً في تفسير طرائق أو مجريات التطور.

فما السبيل إذاً إلى شرح مثل هذه الحالة؟

لا بد من الاعتراف أولاً بنقص المعطيات الأساسية التي تستند إليها التنظيرات. وهذا النقص في المعطيات المباشرة يتجلى، بوجه خاص عند تنـاول المراحل الانتقـاليـة للتطور التصـويتي الذي بدىء بالكـاد بدراسته.

أخيراً تعود أسباب هذه الحالة إلى الطابع الخاص للدراسة اللسانية

لهذه القضيـة.. وانطلاقاً من البرهنة على المنظومة في دال اللسـان، أي المنظومة التصـويتيـة (الفونولوجية) فقد اتجه الألسني إلى دراسـة الواقع، وبقبـوله بـالمعطى الألسـني لحقيقـة ثـابتـة علميـاً، فقد لجأ غالبـاً إلى منهج المهندس الذي يستند إلى القوانين الرياضية والفيزيائية لكي ينشيء جسراً.

وتكمن الصعوبة هنـا في أن الواقعـة اللسـانية لم تكن أبداً بدقة الواقعة الفيزيائية أو الرياضية، فلا تتمخض المعرفة في هذا المجال عن قوانين معينـة وإنما عن فرضيـات، وذلك في أفضـل النماذج التي تحققت على مستوى المنظومة التي لم يتم تمثل تنظيمها في شموليتها أبداً والتي تسقط على تعقيد الخطاب المُنْجز أو الكلام الذي هو قيد الانجاز. ولكي يكون هذا الأمر سليماً سلامة تامة، ألا يجدر بهذا المسار أن يحجم عن اسقاط نماذج مشتقة من فرضيةٍ نظريةٍ تبعاً للسان مفتوح كمنظومة، اسقاطاً نظامياً على الواقع الوحيد القابل للملاحظة وهو واقع الكلام، وأن يتم الانطلاق من واقع الكلام ــ بخلاف ذلك ــ لمحاولة العودة إلى المنظومة ضمن (أطار انتظام عملها أولاً ثم في اطار تنظيمها بعد ذلك)؟

٦ ــ اكتشاف القواعد الطفليّة

ثمة قضية أساسية لفهم تطور اللغة عن الطفل وهي قضية تكوّن القواعد لديه والتي تبلور كذلك عثرات الدراسة اللسانية الحالية.

ويتمثل التقدم الذي تم تحقيقه بتأثير علماء النفس في الاعتراف بوجود مستوى للكفاءة Competence القواعدية خاص بالطفل. ولكي تكتشف قاعدات تكوين الملفوظات التي كان الطفـل منتجها تحتّم في بداية الأمر افتراض وجود «قواعد» مستقلة عن القواعد لدى الراشد.

وكما هو الحال في التصـويتية، نزع الاتجاه هنا إلى الانطلاق من قاعدة نظرية لدراسة واقع «خطاب» الطفل.

وقد حاول منظرو النحو التوليدي والتحويلي أن يصفوا خطاب الطفل تبعاً للمفهومات والتصورات التي تتفق مع اتجاهاتهم.

وفي الخمس عشرة سنة الأخيرة، ابتداء من العمل المثير لفكر شومسكي CHOMSKY (الذي وقف عام ١٩٥٩ بقوة في وجه الاتجاه السكينيري (نسبة إلى سكيـنر) في مجلة اللغـة،) ٣٥، ٢٦، ٥٨ اقترح عدد كبير من النحاة التوليديين والتحـويـليـين «نمـاذج» لوصف التـطـور القـواعدي عنـد الطـفـل، مثـل MICHEILL ١٩٧٠ ومـانويك ١٩٦٩، وبراين ١٩٧١ وبيـلوجي وشليسنجر Schlesinger ، ١٩٧١ وعلى الرغم من الطابع المغري لهذه التفسيرات التي يعرض كل تفسير منها لجوانب، من حقيقة لا جدال فيها فإن تنوعها في حد ذاته برهان على أن نظرية النحو التوليدي والتحويلي لم تنجح في أن تقترح من خلال الوقائع تفسيراً موحداً وقوياً بما فيه الكفاية في سلامته البرهانيّة، للوصول إلى قوانين تسمح باكتناه مراحل التطور القواعدي عند الطفل. فهي تعود إلى قيمتها العلمية الحقيقية، بمعنى أنها مجرد فرضيات وليست قوانين. أضف إلى ذلك أن جميع عمليات الوصف عنده قد نزعت إلى تجميد السمات اللغوية لخطاب الطفل في لوحة سكونية، على حين ان هذه السمات هي سمات خلاقة باستمرار وترتبط، بمشروع ديناميكي: أي المطـابقـة المتدرجة لخطـاب الطفـل على الخطاب النموذجي للراشد، ومثل هذا المنظور يفترض كفاءة غير مستقرة وخاضعة للتغيير في أية لحظة، لأنها تتحسن من أداء إلى آخر، ومع ذلك فإن هذه التـاويلات تلتقي عند بعض التطور الكـلامي للطفل. ولذا لا بد من التعرض إليها.

١ ــ اعتراف اجماعي على التسليم بأن قواعد لغة مالطفل هي حقيقة مستقلة تماماً عن القواعد التي تكونت عند الراشد.

٢ ــ اتجاه لتميز هذه الثوابت (السمات المشتقة) في قواعد الطفل والتي تبدو

وكأنها مستقلة عن لسان الأم؛ (أنظر في هذا الموضوع ما كتبه كل من سلوبان SLOBIN وناكاسيما NAKASIMA) ومن هنا يمكننا افتراض وجود كلّيات للّسان قد تتجلى بوجودٍ خاصٍ في مرحلة اللغة الأولى حين تبدو الابداعية اللسانية للطفل مستقلة عن البيئة، وهي خطوة قد خطاها البعض أحياناً بسرعة مفرطة.

٣ ــ تقودنا هذه الكليات في حد ذاتها إلى استثمار فرضية جاءت في أطوار فكر نوام شومسكي N. CHOMSKY مما أكسبها أهمية أكبر. وهي فرضية تنتج بمقتضاها منجزات اللغة كما تجلت في مستوى التعبير عن تحولات خاصة (متميزة حسب كل منظومة للغة) للبنى العميقة التي تتجاوب مع كليات اللسان.

إنه لأمر مغرٍ إذاً أن نرى في أول منطوقات اللغة الأولى تعبيراً ساذجاً للبنى العميقة الشاملة.

٤ ــ لما كان من العسير معرفة الطريق الذي تكتسب من خلاله هذه البنى العميقة في نظرية النحو التوليدي والتحويلي بشكل خاص، فنحن مقودون بكل بساطة إلى الافتراض بأنها فطرية.

٥ ــ وعلى هذا فإن الطفل قد يطوّر لسانه بناء على رأسمال انتقل إليه وراثياً، والواقع أن هذا التطور يؤدي إلى الاكتشاف التدريجي للقواعد الخاصة التي تسمح بتحويل البُنى العميقة الفطرية في بنى السطح للسان ما، أي لسان الوسط الذي يولد فيه الطفل.

٧ ــ طبيعة رأس المال الوراثي الفطري للسان

ثمة ما يجذب فعلاً للتسليم، عند وصولنا إلى هذه المرحلة من التفكير، بآليةٍ فطريةٍ للسّان تكمن في الطبع الوراثي وتقوم فيها كفاءة نوعية خاصة للغةٍ، وذلك من خلال تأثير الوسط على مستوى التأثيرات الطبيعية الوراثية.

ومثل هذه الفرضية لا يمكن نبذها دفعة واحدة، لكن من المناسب

مناقشة تفسيراتها، فقد أراد الفطريون اعتبار اللغة كنتاج تطور مستقل لوظيفة خاصة لرأس المال الوراثي عند الفرد، ورأوا أن الطفل مهيأ، بيولوجياً لاكتساب اللغة. ويقتصر عمل البيئة على تحريض الملكة الفطرية وعلى اسهام معلومات المدونة Code الخاصة المتمثلة في لغة الوالدين.

وفي مثل هذا التفسير تكون البنى العميقة للغة، التي اعترت فطرية يسلم بشموليتها كقاعدة يستند الطفل إليها لبناء كفاءته تحت تأثير البيئة بغية استخدام لسان نوعي.

وينحصر اكتسابه للغة في اكتساب قواعد التحويل المتعلقة بمستويات مختلفة: تصويتية وصرفية ونحوية ودلالية تسمح بترجمة علائق البنى العميقة إلى ملفوظات منتجة سطحياً، ومثل هذا التفسير، الذي تمت صياغته في الستينات يتخلل أعمالاً مختلفة أسهم بعضها مساهمة متوسطة في معرفتنا لتكّون القواعد عند الطفل. ومذ ذاك برزت ردةُ فعلٍ على هذه النظرية، لما تضمنته من أسس مبسطة وحصرية تجلت في وجهتين رئيسيتين من التفكير، فقد شكّكتِ الأولى في امكانية اعتبار البنى الشكلية للغة مستقلة استقلالاً تاماً عن البنى الادراكية وعن التنظيم الذي تفترضه، ذلك أن هذه البنى في حد ذاتها خاضعة كل الخضوع للبنى الحسية ـــ الحركية.

وهكذا ثمة مساعٍ مختلفة يمكن اعتبارها مساعٍ ألسنية متميزة: مثل التصنيف إلى فئات على أساس اكتساب المفردات والبناءات الاستبدالية التي تتضمن آليات زمانية مكانية واجراءات بناء الملفوظ كقيود تقودنا من وحدة إلى وحدة وبناءات متداخلة أو متسلسلة منطقياً وحتى التعارض التمييزي بين البنى السطحية والبنى العميقة الذي ينطوي

على تبادل مع مساعٍ عميقة لبنى غير لغوية يستخدمها الطفل بهدف تحديد تجربته إلى مفاهيم، لكي يتمكن من السيطرة على محيطه، وكما بين جان بياجيه J. Piaget في أعماله العديدة وأعمال تلامذته أيضاً، خصوصاً سينكلردي زوارت (Sinclair De Zwart) و ب. اينهلتر (INHELTER) حتى لا نستشهد بغيرهما، فيبدو أن المساعي اللسانية البحتة ترتبط، إلى حد كبير بتكون السلوكات، في المستوى الأولي لآليات التنسيق الحسية ـــ الحركية، أولاً وفي المستوى الثاني للعمليات التطبيقية، في المقام الأول، وفي العمليات المجردة في المقام الثاني تبدو اللغة مرتبطة بلوحةٍ أشمل للتطور الحركي ثم الذهني عند الطفل، الأمر الذي يشكك في مبدأ فريد من مبادىء العمل الذي يتعين اعتباره بمنزلة النموذج الوحيد لعمل الدماغ البشري.

أما الوجهة الثانية التي تستند أيضاً إلى مراعاة هذه الآليات المعرفية المخصصة للغة فقد أكدت بوجه خاص على الدور الممكن تأديته خلال اكتساب اللغة وذلك عبر مستويات الأصوات التي يستطيع الاطفال اصدارها ويرغبون بالتعبير عنها في مختلف مراحل تطورهم.

إن أي جهد للملاحظة أو البحث أو التفكير يفضي حالياً إلى هذا الاتجاه الذي يبدو وكأن ملاحظة سلوبان SLOBIN[١] قد مهدت له، وسلوبان هذا هو الذي ثار على وجهة النظر السائدة آنذاك والقائلة باستناد التطور الشفوي بشكل أساسي إلى تعلم المقولات النحوية. وقادته هذه الملاحظة إلى التلميح بأن أي عنصر هام من عناصر قدرة الطفل على اكتساب اللغة يمكن أن يوجد في أهليته لاكتساب بعض المقولات الدلالية أو المفهوميّة.

ومن هنا تبلورت الفكرة التي ارتأت امكانية اتباع الطريق التجريبي الذي يكتشف الطفل من خلاله السمات النحوية بالتجربة، عوضاً عن افتراض مجموعة من السمات النحوية الفطرية. وتبلور في الفترة نفسها، أي في بداية السبعينات، الاعتقاد الجازم بأن الاكتساب النحوي لا يمكن تفسيره دون اللجوء إلى دراسة نماذج الدلالة التي يحاول الاطفال التعبير عنها في ملفوظاته الأولى (٤) وقد ابرزت الدراسة الدلالية التي عُمّمت منذ ذلك العهد، وقائع جديرة بالاهتمام.

فهنـاك تماثل مدهش ـــ على صعيد المضمون الدلالي ـــ بين ملفوظات أطفال من السن نفسه ينتمون إلى جماعات لغوية مختلفة.

لذا يمكن افتراض سمات دلاليـة ـــ شـاملة ـــ أو على الأقل مشتركة. وإن صحَّ هذا الأمر فثمة ضوء جديد سوف يلقى على طبيعة الفطرة في السلوك الكلامي الانساني.

ولو وجدت مثل هذه السمات الدلالية ربما عثر على طريق جديد لفهم الكيفية التي ينتظم بها تكون الجمل عند الطفل. وأن فهماً أفضل للمقولات الدلالية التي يمتلكها الطفل في كل مرحلة من مراحل تطوره الكـلامي، وأنظمة العلاقة التي يستنتجها منها، قد يسمح أيضـاً ببلورة النظام الذي تتطور اللغة بموجبه وبتحديد ما يمكن وما لا يمكن أن يفهم، فيما يتعلق بتطوره الادراكي، من خطاب الراشد.

وبمقتضى تيار التفكير هذا ، ينتهي بنا المطاف إلى اقتراح شرح عام للتطور الفردي الذي يستند إلى اطراد هذا التطور في حد ذاته ، وذلك على سبيل الفرضية . ثمة مؤلفون كثيرون يتفقون مثلا على التسليم بأن الطفـل ، خلال المرحلة التي تسبق اكتســاب اللغة ينصرف إلى تحقيق

مجموعة من المفاهيم المعرفية الاساسية تسمح له في آن واحد بأن ينظم تجاربه ويفهمها .

من ثم تكمن مهمة اكتساب اللسان بوجه أساسي في اكتشلف وسائل لغوية يمكن بمقتضاها التعبير عن مثل هذه المفاهيم .

وإذا ما كان تطور اللغة يستند إلى راس المال الوراثي الفطري وجب على هذا أن يتجلى بشكل أساسي في قدرة الطفل على اكتشاف العلاقات القائمة بين مستوى المنظومات المعرفية **Cognitifs** ومستوى المنظومات اللغوية الشكلية، حيث تسمح آليات عملها على مستوى التعبيير بترقنة **Transcoder*** عناصر الأول.

إن الأخذ بمثل هذه الفرضية أخذاً تاماً يبدو لنا مع ذلك أنه يحد مرة أخرى من تعقيد هذه المسألة وذلك في اتجاه مخالف للفرضيات السابقة.

وإذا ما تعين علينا أن نعترف استناداً إلى بياجيه بالوجود المسبق للبنى المعرفية — وهي ما يسميها البعض مجموعة شاملة من المفهومات الدلالية الأولية — كشرط ضروري للولوج إلى اللغة، وهذا ما يفعله أو يقوله الباحثون دوماً دون أن يصرحوا به أو يعرفوه والذين يعلقون اليوم أهمية خاصة على علم الدلالة، يجب ألا ننسى أن البنى اللغوية في حد ذاتها سوف تعمل على بلورة وايضاح وتزويد المنظومة الأساسية ما قبل اللغوية للعلاقات المفهومية بقدرة تكامل مجردة جديدة.

(*) الترقنة: **TRANSCODAGE**: ترجمة معلومة ما في مدونة أخرى: كتعريف كلمة بكلمة أخرى أو بعدة كلمات [م].

وإذا مـا تيسـر للطفـل أن يخطـو خطوة بين أول مستوى من مستويات معرفته أي المستوى غير الكلامي والمستوى الثاني أي المستوى الكلامي فمردُ ذلك إلى أن اللغة في أشكال عملها الخاصـة لا تفرض نفسها على الفعالية الأولية للدماغ ولكنها تمتزج بآليات الدماغ في أعمق أعماق اقتصادها. لأن اللغة هي أكثر الأدوات تكيفاً مع تطور الفكر.

وبعبارة أخرى إن آليات اللغة ليست إلا اسقاطاً للآليات العميقة لعمل قشرة الدماغ على عالم الفكر المنطوق.

فاللغة هي الأداة التي تكونت بناء على اقتصاد القشرة الدماغية التي تنشئه ولا تتكيف معه، ويبدو برأينا، أن تفكير الألسني الساعي إلى وضـع نظـريـة للتطـور الكـلامي عند الطفـل قد تجاهل هذه البديهيـة الأساسية.

اليقين واللايقين في الوضع الراهن

لن نتوصل إلى فهمٍ أفضل للظواهر البالغة التعقيد التي تجعل من ذلك الانسان الصغير (الطفل) قادراً على الكلام إلا بناء على تضافر وثيق بين مختلف الفروع المعرفية بروح منفتحة بين أبحاث متعددة المشارب.

لقد زوّد مسـار النحو التوليدي التفكير اللسـاني بمجموعة من الوسائل الدقيقة، لأن استثمارها منذ خمسة عشر عاماً قد بين أنها أقوى من كافة الوسائل المتكونة سابقاً، وهي وسائل فعالة على صعيد ما سندعوه بتحليل الخطاب. مع ذلك فإنه من السابق لأوانه الاستنتاج بأن النماذج التوليدية والتحويلية التي توضح ما يمكن تسميته بالكفاءة (في اللسـان) تعبّر بدقة عن الكفاءة (في الكلام) عند الفرد الناطق.

فالكفاءة تُستنتج من نشـاط المحور الدماغي نفسـه Nevraxe،

ولكن لا يزال من المستحيل اقامة علاقة بين وقائع التطور العصبي ـــ التشريحي، والعصبي ـــ الفيزيولوجي من ناحية، وبين التطور الكلامي من ناحية أخرى.

ويلاحظ م. جاكسون JAKSON (٥): أن البحث الدائب لاقامة علاقات سببية بين المستوى العصبي ـــ البيولوجي ومستوى اللغة يصطدم بصعوبات كبيرة كما اعتبر أ.أ. ليونتييف A.A.LEONTIEV أنه في الحالة الراهنة للدراسات المتعلقة بلغة الطفل، لا يمكن رد كفاءته إلى منظومة ثابتة من القواعد الضرورية التي تتحقق بفعل الاحتكاك مع بيئة ما. إن افتراض منظومة البشر الآليين على طراز القاعدات المولِّدة عند شومسكي قد تم تجاوزها الآن في تفكير علم النفس الوراثي الحالي ويبدو من المعقول حالياً أن نسلّم بالعلاقة المتبادلة، على عدة مستويات، بين اللغة، وبين حاملها الجسدي ونعترف بجهلنا للرباط العصبي ـــ الفيزيولوجي الوثيق الذي تفرضه هذه العلاقة المتبادلة.

وفيما يتعلق بالتطور الحديث للبحث النفسي ـــ اللساني حول لغة الطفل، لابد من الاشارة إلى أنه، من ناحية، يمثّل حركة تتقارب فيها وجهات نظر اللسانيين وعلماء النفس وبأنه يبلور من نواحي أخرى اتجاهاً عاماً للسانيات الأشد نظرية والتي تسلم الان بأن العناصر الأكثر أساسية للسان لم تفض إلى بنى نحوية مجردة، وإنما إلى مجموعات أولية من العلاقات الدلالية.



الفصل الثاني

المظاهر المرضية للغة

١ ــ عودة إلى التاريخ

ان علاقة العجز الكلامي بالانحطاطات الجسدية قد تأكدت منذ آلاف السنين. وهكذا نقتبس من مخطوطة (ورقة البردي)، التي قدمها ادوين سميث EDWIN SMITH[١]. والمعروفة باسم بردي الجراحة والتي يعود تاريخها إلى ٣٠٠٠ عام قبل الميلاد، نقتبس الملاحظة التالية من بين ملاحظات كثيرة أخرى مفادها: **أن كل من أصيب بجرح في صدغه فثقب العظم الصدغي وهو ينزف الدم من منخريه يتصلب عنقه ولا يستطيع الكلام. وهذه حالة لا يمكن معالجتها.**

بيد أنه لم يكن بد من انتظار العلم الوضعي في القرن الماضي لكي يرتكز التفكير ارتكازاً حقيقياً على ملاحظة الوقائع. من المعروف أن بروكا (BROCA)[٦] هو الذي أحاط بمختلف الطرق المنتهجة في هذا المجال من خلال مجموعة ملاحظاته النموذجية بين ١٨٦٩ و١٨٧٣ . في فرنسا حجب ظله أحياناً ما أداه بعض معاصريه الأجانب من أدوار لا تقل أهمية عن دوره، ونقتصر على ذكر اثنين منهم، هما جاكسون، (JAKSON) في انكلترا وورنايك (WERNICKE) في ألمانيا.

وخلال قرن تقريباً تقدمت العصبية ــ الفيزيولوجية للغة بجهاز

لساني مبسط جداً جعل أحد اللسانيين المعاصرين يقول بأن جميع أطباء العقود الأخيرة من القرن الماضي والعقود الأولى من هذا القرن وكأنهم قد سلموا بأن الطبيعة عندما صنعت الدماغ البشري كانت تتكلم اللاتينية. وفي هذا المقام أيضاً عمد ر. جاكوبسون (ROMAN JAKOBSON) (انظر محاولاته في **اللسانيات العامة**) في الثلاثينات إلى مد جسر بين التفكير اللساني والمعرفة التجريبية للعصبية ـــ الفيزيولوجية وذلك بطريقة دائمة. والحوار الذي جرى على هذا النحو وبوجه خاص مع لوريا (LURIA) مهد الطريق لارساء أسس اللسانيات العصبية: (NEUROLIN GUISTIQUE).

نحو لسانيات تطبيقية في مضمار أمراض اللغة

يبدو أن ميدان الدماغ لم يلفت انتباه اللسانيين كثيراً حتى حوالي منتصف الستينات في فرنسا بوجه خاص.

وفي آذار من عام ١٩٦٧، خصصت مجلة (LANGAGES) عدداً كاملاً هو (العدد ٥) لأمراض اللسان، وكُلف جان ديبوا (JEAN DUBOIS) بالاشراف على تحرير العدد وكتابة مقالته التقديمية. وقد ظهرت اللسانيات ـــ العصبية، كما رأى هذا اللساني حينئذ، **كدارسة للارتباط المتبادل بين التصنيف التشريحي ـــ السريري، والتصنيف اللساني (الحبسات) والفرضية الأساسية هي أن هذا الارتباط المتبادل له مغزى بالنسبة إلى تحليل عمل اللغة واختلاله (ص ٧).**

إذاً فمجال اللسانيات العصبية يُعرّف عندئذ بطريقة دقيقة جداً ومقصورة على دراسة خصائص الخطاب عند المصابين بالحبسة والمعتوهين أو بالانحرافات قياساً بمعيار مسلمٍ به. وقدمت المجلة نفسها في آذار من

عام ١٩٧٢ عدداً ثانياً مخصصاً للموضوع نفسه أشرف على تحريره. هـ . هـاكاين (HECAEN)، وكان عنـوانـه عنـدئذ اللسـانيـة ــ العصبيـة والعصبية ــ النفسية. وقد اتسع حقل التفكير بالمشكلات المتعلقة بلغة الطفل، ولم تخصص أية مقالة للغة المعتوهين.

٣ ــ اللسانيات ــ العصبية المستقلة:

ومع ذلك في الولايات المتحدة وكندا، حيث اشتد تميز البحث في هذا الميـدان من خـلال أعمـال بينفيـلد (PENFIELD). يبدو أن اللسانيات ــ العصبية قد بلغت مكانة ممتازة هي مكانة العلم المستقل عن اللسانيات وعن اللسانيات ــ الفيزيولوجية في آن واحد. وبلغت مثل تـلك المـنزلة في الاتحاد السـوفيـاتي بفضـل العمـل الذي تابعـه لوريا (LURIA) خلال أربعين علماً تقريباً. وفي مثل هذا الحيز العلمي الخاص انـدرج بحث ليـنـبرغ (Leenberg) وشـيـد بحث ويثـاكر (WHITHAKER).

عندئذ غطى المذهب مجالاً أوسع بكثير لأنه اجتاز جميع جوانب السلوك الكلامي الانساني من المنظور المزدوج لدراسة الحامل الجسدي لآليات الاعداد والاستقبال. ونرغب أن نرى فيه لسانيات حقيقية للكلام ومن ثم أغنى مجالات اللسانيات التطبيقية. ويرتكز مسار اللسانيات ــ العصبية على مسلمة مفادها: أن أفضل وسيلة لفهم عملية الفعل الطبيعي للكلام هو البحث عن تعريف اقتصاده التحريكي تبعاً للعمليات المرضية التي تحدد اختلاله بالشذوذ يعتبر عندئذ كأفضل طريق لاكتشاف قوانين الحالة السوية نفسها.

وفي أحدث مرحلة من مراحل البحث، اتجهت الأذهان إلى اعتبار

أن ما وراء العمليات المتميزة لفعل كلامي ACTE VERBAL معين محدد بالقيود الخاصة لمنظومة لسانية ما، يمكننا اكتناه صميم الكليات التي تجعل من الانسان العاقل انساناً ناطقاً. وفي اطار ما يستلهمه هذا الكتاب من سعي إلى ادراك مسارات البحث في أكبر تعميماتها، سنقتصر على استعراض معطيات اللسانيات ــ العصبية على مستويين من مستويات التفكير:

١ ــ تفسير الوقائع المرضية في حالة اللغة المبنّيه (المتكونة).

٢ ــ تفسير الوقائع المرضية خلال النمو.

٤ ــ تفسير الوقائع المرضية في حالة اللغة المبنية (المتكونة)

قبل بروكا (BROCA) وبعده بشكل خاص كان اتجاه العصبيين ــ الفيزيولوجيين يقضي باقامة ضرب من العلاقة البسيطة والدائمة للتعرف على الحامل الجسدي للغة يمكن صياغتها على النحو الآتي:

إذا ما سلمنا بوجود علاقة وثيقة بين الميدان الجسدي وميدان اعداد الكلام على اعتبار أنه مظهر من مظاهر اختلال اللغة، فما هي المجالات التي تُعنى بها قشرة الدماغ ؟

يفترض مثل هذا المسار وجود علاقة غير مؤكدة تماماً بين مناطق خاصة من المجال القشري وبين آلية نوعية خاصة باعداد الفعل الكلامي على مستوى الظاهرة الشاملة للكلام. وقد تمخض ذلك عن تيار من الافتراضات أدى إلى ما يسمى بنظرية تحديدات المجالات الدماغية، وقد ثبت هذا الاتجاه حتى أحدث العصور. إذ أن خلفاء بينفيلد (Penifield) الذين اقتفوا أثره ــ دون أن يعترفوا بذلك دائماً ــ حتى وايتاكر (WHITAKER) ثابروا مثابرة رائعة لاقامة علاقات بين مثل هذه أو

تلك من المناطق النوعية لقشرة الدماغ وبين هذا المظهر الخاص أو ذاك لآليات اعداد الكلام أو استقباله.

من بين تعاليم بروكا (BROCA) كان المُعطى الأكثر استمرارية هو الاعتراف بتخصص نصف دماغيّ يرى أن اللغة كانت من اختصاص النصف الأيسر للدماغ. أما فيما يتعلق بالاعتقاد القائل بأن اللغة هي من اختصاص التلفيف الثالث الجبهي الأيسر، فقد باء بالفشل ففي عصر تعاليم بروكا نفسه ارتفعت أصوات كثيرة تؤكد على أنه لا يمكن حصر اللغة في مجالها الجسمي في منطقة قشرية ضيقة كهذه. وأن أعمال باستيان BASTIAN بوجه خاص قد أدت إلى الاعتراف بأن المجالات القشرية التي تضطلع بدور فعال في اعداد فعل اللغة أشد تنوعاً بكثير. وقد افتتحت هذه الأعمال في نهاية القرن الماضي عهد ما يسمى بمذهب التشاركية (Associationisme) ومنذ ذلك الحين وتحت تأثير فرويد (FREUD) بوجه خاص، ظهرت الوظائف الكلامية تابعة لمختلف المجالات القشرية المتخصصة في بعض الوظائف الاستقبالية والمحرّكة الأشد اتساعاً.

كان من الممكن، منذ ذلك الحين، أن يطرح مبدئياً أن اللغة ترتكز على وجود مجالات وظيفية أوسع تؤول إلى الحركية والسمع والبصر ولاعداد مجموعات التطبيق العملي والادراك الحسي التي تعنى بالحياة المعرفية كلها إذ أن اللغة فيها لم تكن إلا مظهراً خاصاً من خلال توليفه لوظائفها عبر الدور الذي يقوم به(٧).

على هذا فان العجز الكلامي يجب أن يتم تناوله كمظهر خاص لعجز أوسع ناتج عن اختلال سمة أو أكثر تؤول إلى وظائف أعم..

وأصبح الناس لا يتحدثون عن مراكز اللغة وانما عن روابط وظيفية تسمح ببروز فعل اللغة (ACTE DE LANGAGE).

ان أعمال جاكسون التي قلما فُهمت في عصر صاحبها نفسه ستكتسي دلالة متزايدة الأهمية بفضل أحد تلامذته هيد (HEAD) وهي تبرز للعيان وجود نشاط آلي للكلام يتعارض مع النشاط الثابت.

في الواقع ارتهنت جميع التطورات المتحققة بتطور معرفة أفضل لتشريح المحور العصبي وأنسجته وانتشار العصبية كوحدة خلوية، ومن ثم الاعتراف بأن الاختلافات الشكلية أو الصرفيّة التي تمثلها تبعاً للفئة التي تنتمي إليها، كانت تنطبق على تخصصات وظيفية للمجالات القشرية حيث تهيمن هذه الفئة أو تلك من الخلايا العصبية (NEVRONES) قد سمحت باعطاء قاعدة فيزيولوجية وتشريحية إلى تجريبية المعرفة العملية في المناطق الوظيفية في الوقت الذي كان فيه ممكناً مراقبة معطيات التجريبية من خلال علم الأنسجة[٨].

وأخيراً فان الاكتشافات المتعلقة بالنشاط الكهربائي للقشرة الدماغية وبطبيعة التبادلات القائمة داخل الخلايا العصبية وبوجود روابط اشتباكية عصبية (IQUES) بين تفرعات الخلية العصبية (DENDRITES) والمحاور العصبية وبمقياس انفعاليات الأنسجة الحية (CHRONAXIE) والآن بالكيمياء الحيوية وبدور العناصر كالهرمونات والانزيمات، قد سمحت في آن واحد باقتراح نماذج من شأنها إفهام الطبيعة العصبية ــ الفيزيولوجية لظواهر التعلّم واستشفاف التعقد العجيب للسلاسل العصبية التي تؤلف منظومة مثل تلك التي يفترضها النشاط اللساني بشكل مسبق[٩].

أما فيما يتعلق بالدور الذي يمكن أن تضطلع به الطبقات التحت

ــ قشرية INFRACORTICAUX للمحور العصبي فاننا نبقى أمام لغز تام حيث أن المعطيات ــ ما زالت جد نادرة ــ بدأت بالتبدد.

أضف إلى ذلك أن علم الأمراض (PATHOLOGIE) قد أدخل معطيات ثابتة فيما يتعلق بعمل اللغة على مستوى الفعل الفردي للكلام. وينبغي أن نميز، منذ نهاية القرن الماضي، المظهر المزدوج للفعل الكلامي الذي يفهم سواء بآليته العصبية ــ الحركية فترتكز عندئذ على منظومات عملية يفسح اختلالها المجال لاضطرابات غير مرضية، أو بمظهره المعرفي فيستند إلى منظومات ادراك حسي يؤدي اختلالها إلى حدوث الحبسات APHASIES.

ومنذ جاكسون بدأنا نعترف بدقة تزداد شيئاً فشيئاً، على مستويي المجموعات المتنظمة التطبيقية أو المعرفية، بشكلين من أشكال النشاط تضمنتها تنظيمات عصبية مختلفة: الشكل الأول آلي صرف، وتحقق الثاني مرتبط بمساهمة الأول.

لكن لم يكن للسانيات إلا نصيب قليل في جميع الأبحاث التي سبقت الأعوام ١٩٣٠ ــ ١٩٤٠ إذ يعود الفضل إلى جاكوبسون (JAKOBSON) الذي اقترح تفسيراً عاماً للاضطرابات الحبسية (TROUBLS APHASIQUES) له صلة وثيقة بمعطيات تحليل الخطاب المعتبر خطاباً متشكلاً بفعل من أفعال الكلام(١٠).

يرى ر. جاكوبسون (R. JAKOBSON) أن أي تغير حبسي يمكن أن يكتسي مظهرين من خلال طبيعته وهذا ما اعترف به هـ. جاكسون منذ زمن بعيد.

١ ــ المظهر الأول هو مظهر العجز.

٢ ــ والمظهر الثاني هو مظهر التعويض.

تفيد هذه المقاربة، بوجه خاص، في دراسة اللغة التعبيرية. ففي داخل منظومة لغوية ما، يمكن أن تؤدي الحبسة إلى اعادة توزيع الوظائف. وتلقي هذه الخسائر والتعويضـات ضوءاً جديداً على منظومة العلاقات المتبادلة بين العناصر الادراكية والتعبيرية في اللغة. وإذ انطلق ر. جاكوبسون من الواقع المعترف والمسلم به والقاضي بأن اللغة تعمل كالرامزة أو المدونة (CODE) فهو يبين أن معرفة هذه الرامزة تنحصر أولاً في مجموعة تعليمات معقدة إلى حد ما وتتعلق عناصر سلسلة الخطاب في مقطع ما. وهي القيود الخطية والتركيبية فالجملة التالية مثلاً:

« بطرس يحب مريم »،

لا تعني أن مريم تحب بطرس وذلك بسبب القيود النحوية الناشئة عن الرامزة والمتحققة في خطاب يقع على المحور الأفقي التركيبي لهذه الرامزة. وهناك قيود مماثلة على مستوى عناصر التقطيع الثاني، أي فيما يتعلق بالمتاليات التنظيمية للصوُيتات (PHONÉMES) ولكن مقابل هذه القيود التركيبية، وفي كل مستوى من المنظومة اللسانية المعتبرة يستطيع المتكلم أن يجري تغييرات استبدالية مختلفة تتفق مع غرض الملفوظ، وذلك تبعاً لمحاور رأسية تتعامد مع المحور التركيبي الوحيد بحسب حدود الرامزة، وهكذا بدلاً من أن نقول:

بطرس يحب مريم

١ ٢ ٣

يمكن أن نقول:

— في ١ : « هذا الشاب الأشقر » « هو »، « السيد مارتان » الخ.....،

— في ٢ : « يعبد »، « لا يفكر إلا في »، « مشغوف بـ »، « مدلّه بـ »، إلخ...،

— في ٣ : « السمراء الصغيرة »، « تلك »، « السيدة ديوران »،... الخ

هاتان الصيغتان الوظيفيتان للعلاقة، أي:

(١) العلاقات الداخلية التي تضم التماثل والتضاد وذلك تبعاً

للمحاور الاستبدالية.

(٢) علاقات خارجية تتضمن التجاوز وذلك تبعاً للمحور التركيبي.

هاتان الصيغتان تجدان أكثف تعبير لهما في شكلين بلاغيين من أشكال الخطاب وهما الاستعارة (١) METAPHORE والكناية (٢) . METONYMIE

ويعتبر رومان جاكوبسون أن هاتين الآليتين أي التماثل / التضاد في محور الاستبدال والتجاور (المحور الركني التتابعي) SYNTAGME تقدمان أبسط وأعم اطار لدراسة العجز الحبسي.

بذلك نصل إلى احتمالين:

إن علاقات التماثل هي التي تتأثر في حين أن العلاقات الخارجية للتجاور تبقى على حالها. إذاً سيظل المرضى قادرين على متابعة وتدعيم واستكمال تسلسل الملفوظ. يقول ر. جابكسون أن هؤلاء المرضى يملكون تماماً حس الاحتمالات المشروطة كما تقول نظرية الاتصال لكنهم يواجهون أكبر مشكلة في ترتيب وحدات الرامزة تبعاً لتماثل هذه الوحدات. فهم قادرون على تنظيم وحدتين فيما بينهما داخل الرسالة، ولكنهم لا يستطيعون استبدال وحدة بأخرى على أساس تشابههما أو تضادهما. فقطب الاستعارة في اللغة هو المتأثر في هذا النمط من احتباس اللسان، وهم لا يبدون مثلاً رد فعل على الكلمة المثيرة (بناية) باستعارات مثل « وكر أرضي » (TERMITIERE)، « مرآة »، أو « كاتدرائية » توحي ببعض التشابه بين صورتين، وإنما يلجؤون بسرعة إلى تطابقات كنائية تنطلق من الشيء إلى المحتوى مثل (مدينة)، ومن العلة إلى المعلول مثل، (دوار) أو (انتحار) ومن الغاية إلى الوسيلة مثل (مصعد) أو من الكل إلى الجزء (شقة).

٢ ــ ان العلاقات الخارجية للتجاور هي التي تتأثر، على حين أن العلاقات الداخلية للتماثل تبقى على حالها وعندئذ يفقد المريض القدرة على تأليف الجمل وأول ما تتأثر بذلك هي الكلمات المتعالقة: فيحذفها المريض من خطابه، مما يؤدي إلى

ذلك الأسلوب البرقي الذي يتحدث عنه لوريا (LURIA). وفي اضطرابات التماثل فان هذه الكلمات هي آخر ما يبقى، وكذلك تختفي القيود ـــ النحوية للخطاب. وكلما كانت الكلمة مستقلة نحوياً كان استمرارها أكبر في خطاب المصابين بحبسة اضطرابات التجاوز فيفقدون القدرة على استخدام الكناية بينما تظل قدرتهم على اللجوء إلى الاستعارة ممكنة.

هذه هي نظرية الثنائية القطبية للسان عند ر. جاكوبسون (R. JAKOBSON) ويبدو أنها لا تتناقض مع التحليلات الأكثر تفصيلاً عند لوريا حيث يمكن أن تضم نماذج الحبسات تبعاً لمعايير تصنيفية أوسع.

لا بد من الاشارة إلى أن العجز الحبسي ينطوي على متغيرات لا حدود لها، نظراً لـ درجة الاحتفاظ بآليات الانتاج أو الاستقبال، والآليات التي لا يستهان بها لدى الشخص السويّ، والتنسيق الزماني ـــ المكاني للملفوظ. وكما يقول أمبريدان OMBREDANE فان المفتاح الأساسي لمجموع المنظومات هو، على الأرجح، المراقبة السمعية ـــ النطقية وآليات الاستطراد وحفظ التعليمات والبرمجة على المستوى الداخلي للغة حيث تنبثق تلك الآليات عنه.

وعلى الرغم من أن هذه المعطيات على الأرجح صحيحة نسبياً، نظراً للثغرات التي تكتنف معرفتنا فانها لا تقدم دلائل ملائمة تماماً لفهم عمل مجموع آلية الكلام من خلال منظور تركيبي حسب نموذج واضح والتوصل إلى فكرة معينة عما يمكن أن يمثله مفهوماً الكفاءة والأداء ؟ ومع ذلك، فان السنوات العشر الأخيرة قد وضعت موضع الشك كثيراً من المعطيات التي كانت تعتبر مكتسبة بصورة قطعية.

وكما نذكر بأنّ اللسانيات ـــ العصبية كما يرى ديبوا (.J

(DUBOIS ۹٦٧ ، كانت تقوم على دراسة العلاقات المتبادلة بين التصنيف التشريحي ـــ السريري والتصنيف اللساني للحبسات (١٠) بيد أنه من الملاحظ أن الاتجاه الحالي يقوم على اعتبار خطاب الحبسة ليس نتاج عجز وانما نتيجة تعويض. وتفسير ذلك أنه:

إذا كنت تكتب بيدك اليمنى وكسرت ذراعك هذه، وحاولت أن تكتب بيدك اليسرى، فاننا على يقين بأن محاولاتك الكتابية الأولى لن تكون من أنجح المحاولات. فهل يعود السبب المباشر في ذلك إلى كسر مرفقك ؟ فإذا أخذنا تسلسل أسباب الوقائع فالجواب يكون ايجابياً بالتأكيد. ولكن على المستوى الجسدي فان عيوب كتابتك باليد اليسرى ناجمة عن استبدالك المنظومة العصبية الآمرة لحركة اليد اليمنى المدربة تدريباً أدائياً عالياً ، بمنظومة أخرى غير مدربة أبداً على مثل هذه المهمة. ولا يفسر عيب كتابتك بعجز المنظومة الأولى، وانما بعدم مهارة الآلية التعويضية(١١).

إذا بدا مقبولاً أن التطور الفردي للغة (ONTOGENIE) يتصاحب بسيطرة تدريجية لجانب من الجسم على جانب آخر للأوليات الجسمية في تكونها في النصف الدماغي المسيطرة فاننا اليوم ننحو خلاف ذلك، أي إلى اعتبار أن اللاتناسق الوظيفي لنصف الدماغ ليس مطلقاً كما كان الزعم السابق منذ عهد قريب.

وهناك أعمال حديثة، مثل أعمال كينسبورن (KINSBORNE) بوجه خاص، اعترفت بأن وقائع عديدة تسيطر على الوضع التقليدي، قد قصدت أن هذا الوضع لا ينفي امكانية اسهام نصف الدماغ غير المسيطر على أعداد اللغة في الدماغ الطبيعي.

وإذا كان الحال كذلك، يمكننا التسليم بأنه في الوقت الذي يكون فيه نصف الدماغ المسيطر عاجزاً عن القيام بالوظائف الموكلة إليه، فان نصف الدماغ غير المسيطر، يحاول أن ينوب عنه وأن يتلافى عجزه، انما بالطريقة التي تحل اليد اليسرى فيها مكان اليد اليمنى.

وعلى هذا فان البحث الحالي، باستخدامه أقوى وسائل التقصي، يشكك على جميع المستويات بالنتائج التي يستمر رغم كل شيء بالاستناد إليها.

ومن المرجح أن تحليل خطاب حبيسي اللسان قد يدفع باللسانيات التطبيقية إلى المساهمة في البحث المشترك، لكن شريطة ألا يتمسك بمسلّمات قديمة أو في طور التجاوز بالنسبة إلى معطيات علم فيزيولوجيا الأعصاب نفسه.

٥ ـــ تفسير الوقائع المرضيّة خلال التطور

إذا كان الباحثون قد عكفوا على دراسة الحالات المرضية للسان المتكون منذ أكثر من مائة عام، فان السعي إلى فهم دور الحامل الجسمي وأوليات الهيمنة الدماغية المعتبرة من منظور تطور اللسان على علم الأمراض بشكل أساسي، لا يعود إلى أكثر من عشرين عاماً. وبعد أن روهن على فرضية السيطرة الجنبية بل وارتكاز التشخيص وتقنيات اعادة التربية على هذا الواقع المفترض، فيبدو هنا أيضاً أن التفكير يراوح في مكانه بل يُحِدثُ بعض التراجع بالنسبة إلى الأوضاع المطلقة نسبياً في العقد الماضي.

ان جميع اختلالات وتخلفات اللغة لا يمكن ردها إلى قيد سيطرة جنبيّة سيئة، الأمر الذي لا ينفي الأهمية التي يجب الاعتراف بها لهذه

الظاهرة شريطة امكانية فهم صيغها بشكل أفضل(١٢).

ويبدو من المسلم به أكثر فأكثر أن نصفي الدماغ معنيان بالنشاط الكلامي ويحدد انه في الطبع الوراثي (ONTOGENESE) لذا فلدينا حالات عدة توضح أن الطفل قادر على التعويض السريع جداً قبل الفترة التي تصبح فيها وظائف اللسان ذات سيطرة جنبية.

ولقد أسهم علم أمراض لغة الطفل في تحديد نقاط أخرى مثل الارتباط الوثيق القائم عادة بين التطورات الحسية ـــ الحركية والتطور الكلامي، وكذلك الاستقلال النسبي الذي يلاحظ بين التطور الذهني والتطور الكلامي.

فإذا تكفلنا الطفل الأصم بالرعاية ووجهناه إلى نشاطات ملائمة، فانه يبدي تطوراً مُرضياً لملكاته الذهنية على الرغم من افتقاده للغة المنطوقة إلى أن تصبح فيه اعادة تأهيله أمراً ممكناً. وبالعكس إذا لم يحفز تطوره الذهني قبل السن الذي تكمن فيه اعادة تربيته تربية ملائمة وممكنة، فان اعادة التربية هذه ستجد نفسها معرضة للخطر شأنها في ذلك شأن أية محاولة للتطور الذهني اللاحق.

وفي المقابل، فان الأطفال الذين يمكن اعتبارهم ناقصين ذهنياً ـــ أو معتوهين قليلاً ـــ يمكن أن يصيبو تطوراً لغوياً مُرضياً بل ويكونوا ثنائيي اللغة.

ومع ذلك فهناك حالات عدة من حالات التعثر في لفظ المقاطع التي يزداد تعقيدها بمصاحبتها باضطربات سمعية وبعجز بسيط في الذكاء في آن واحد ، مما يفرض الفكرة الثابتة لتفاعل دقيق ، ان لم يكن علاقة متبادلة ، بين المستويات المختلفة هذه . ومع ذلك أيضا ، يبدو أنه من الصعب القيام باستنتاجات نوعية إلى حد بعيد (١٣) .

وهناك حالات ممن أصاب العجز محركاتهم الدماغية INFIRMES MOTEURS CEREBRUX حيث أن عدم القدرة التام أو الجزئي على الحركة لا يمنع فهم اللسان من خلال طرق سلبية بحتة (١٤) ومن منظور

نظري اتاح علم أمراض اللغة عند الطفل ، من خلال معطيات أشد دقة أتاح طرح مسألة الأدوار المتعاقبة لعوامل الطراز العرقي PHENO TYPE والطبع الوراثي GENO TYPE في الاكتساب ، ويحدد الحامل الجسمي المراحل الكبرى بطريقة مستقلة دون الخضوع للبيئة ، ولا سيما المراحل الأوليـة للتطور الكـلامي . وفي حالات التخـلف اللغوي ، فان الخطر يكمن بالضبط في أن اللحظات المهمة المحددة بما أسميناه في مكان آخر، الساعة البيولوجية، قد تأثرت بسيرورة تطور اللغة التي انطلقت بشكل متأخر جدا (١٥)

٦ ــ المفاهيم الأساسية للسانيات العصبية

قد يقود الشكُ المراقبَ السطحي بسهولة إلى اعتبـار ان التقدم الذي أحرزنـاه خلال قرن من الزمان في هذا الميدان ، هو تقدم مخيب للآمال . من الواضح أن اسهام معطيات فيزيولوجيا الاعصاب قد عقّد النقاش اللساني جدا .

فبعـد بروكا بدا التخصص الوظيفي كعقيدة نهائيـة لم يزعزعهـا الاحتجـاج المتعـلق بصحـة أو دقة التمركزات لكن التطورات الجديدة أعادت النظر في المسـألة برمتهـا ، ومع ذلك فقد بدأت امكانية طرح الفرضيات المتعلقة بأشكال الاختصاص الجانبي النصف دماغي ، بفضل تطور وسائل الاستقصاء . وقد سمح رائز test وادا WADA بشكل خاص بعزل أحد نصفي الدماغ بتحييد عمل الآخر ، وبهذا يمكننا استشفاف ما يمكن أن تكونه وظائف الاثنين بشكل أفضل (١٦) .

وهنـــاك تقـنيـــات مثـــل الاصـغـــاء المـزدوج ECOUTE DECHOTIQUE لا سيا عند الافراد الذين خضعوا لاستئصال نصف

دماغي HEMISPHERECTOMIE أو قسم الجسم الخشن CALLEUX قد بينت أن النصف الدماغي غير المسيطر عليه يقوم بدور الاستكمال الكلامي .

ان كل ما ينجم عن الايقاع وعن البنية النغمية للملفوظات ذات الآثار الشاملة يكون ذا سيطرة جنبية خصوصا في النصف الدماغي المعتبر غير مسيطر في حين أن تخطيط وتنسيق الاتساق الحركي للتمفصل الذي يرتكز عليه الكلام يكون من ميدان نصف دماغ المسيطر . أما فيما يتعلق باواليات السمع فانها تبدو راسخة تماما في نصفّي الدماغ . ويبدو أن الامراض قد حددت بعض السمات الأساسية لاشتغال إواليات اللسان ، وبوجه خاص من خلال اعمال أخصائيي الدماغ الذين عرفوا كيف يتحاورون مع اللسانيين .

وينطوي آخر كتاب للوريا LURIA (١٧) على دلالة خاصة لأنه يبين التركيب (أو التأليف) SYNTHESE الذي يحدث اضطرابات اللسان حسب محوري الاختلال: التركيبي والاستبدالي. ان المثابرة التي طور معها عالم الأعصاب هذا طوال مهنته كباحث ، النموذج الذي طرحه جاكوبسون -كفرضية-تبدو كإشارة إلى أن هذا النموذج ، الذي تسيطر عليه الوقائع السريرية ، يتطابق مع الوقائع العصبية ـــ الفيزيولوجية الاساسية للغة . في هذا الصدد ، قد تكون إحدى الاواليات المحركة للسان هي منظومة التنسيق التي تقضي بأن الاتساقات الحركية المعدة للانتاج الأصوات في المحاور المتتالية للاستبدالات تنتظم حسب بني محاور التركيب وذلك من خلال اوالية متواترة باستمرار من وحدة دنيا إلى وحدة عليا .

ومع ذلك فإن مثل هذا التفسير لم يحظ حتى الآن بالاجماع ، لا سيما عند أولئك الذين يسلمون بوجود واقع عصبي — فيزيولوجي مختلف انطلاقا من النماذج التوليدية والتحويلية .

وأخيراً ، نحن لا نملك أي دليل حول الطبيعة العصبية — الفيزيولوجية لهذه الاواليه المنسّقة .

وإذا استطعنا أن نفترض ، دون الخوف من الوقوع في خطأ جسيم ، أن مجموع اواليات المحور العصبي تسهم في اللغة ، فلا يمكن القول أن بعض الاواليات هي لسانية نوعيا . وقد يمكننا ذلك ما دمنا نمسك بمفتاح القضية الأساسية التي يطرحها تفسير اللغة وهي قضية الفطرية INNEISME وهنا أيضا فان أحدث البحوث قد عقّدت الامور تاركة التكهن بمدى ما يجب أن تستأثر به عوامل الطراز العرقي من اهتمام أكثر مما كانوا سيفترضونه منذ عهد قريب . تعود اللغة ، بالطريقة التي تتكون بها إلى التطور العام للكائن البشري الوثيق الصلة بنضج الحامل الجسمي أي بالطراز العرقي ، ولكن من جهة أخرى ، يبين الامر الذي تتطور الألسن الخاصة من خلاله بمقتضى معايير مختلفة ، مدى أهمية عوامل الطبع الوراثي . والتقدم ، ان وجد ، يقوم في الواقع باعادةصياغة الموضوعات نفسها إلى كل جيل من خلال جدلية تبدو أنها تبيّن ، من مرحلة إلى أخرى من تطورها نفسه ، أن المسار المعمول به يقترب من تعقيد الواقع .

الباب الثاني

اللسانيات المطبقة على ميدان الاتصال المتبادل

المظهر الاجتماعي للخطاب

الفصل الأول

ازدواجية اللسان

١ ــ الوضع الراهن لازدواجية اللسان

لم تكن يوماً المشكلات المتعددة التي طرحها وضع ازدواجية اللسان راهنة مثل ما هي عليه اليوم . وتتأتى خطورتها من الأوضاع الاجتماعية والاقتصادية ، والاجتماعية السياسية ، والاجتماعية الثقافية التي هي جزء لا يتجزأ من العالم المعاصر .

خلال القرن التاسع عشر ، في أوروبا ، وضعت حركة القوميات نصب عينيها ضرورة الوحدة اللسانية كمبدأ مثالي لضمان الهويات القومية ، وهذه هي الوحدة التي سعت إلى تحقيقها الأمم الأشد بنياناً والأمم التي اتصفت بالمركزية بحكم التقاليد السياسية كفرنسا واسبانية مثلا ، وهكذا انتهى الأمر إلى اعتبار وجود أسرتين لسانيتين مختلفتين ضمن دولة واحدة امرا استثنائيا .

ان سويسرا وبلجيكا اللتين أُحدثتا بموجب تسوية تاريخية ، قد أذعنتا لمصيرهما ، ولكن من فنلندا ، الخاضعة للسويد ، إلى اسبانيا التي كانت خاضعة لكاتالونيا بدت عقيدة التماثل اللغوي للامم وكأنها قد غلبت وسادت .

على أن ثمة مجتمعات نشأت بشكل رئيسي عن المغامرة الاستعمارية في القرن التاسع عشر وفي بداية القرن العشرين ، وظهرت في قارات غير أوروبا ، في منتصف هذا القرن فكانت ازدواجية لسانها بل وتعددية ألسنتها ، أساسا لبقائها نفسه .

وقد أفضى تطور مثل هذه الأوضاع ، وبضرب من «رد الفعل» إلى الاسهام في تعديل الافكار التي تكونت حول ازدواجية لسان الأمة التي سنسميها في هذا المقام ، اصطلاحا ، ازدواجية اللسان المؤسسي .

وانطلاقا من الوضع الاستثنائي الذي اعترف به في اوروبا ، تنزع ازدواجية اللسان اليوم إلى فرض نفسها لتكون مقبولة لدى أمم عدة تنتمي إلى بلدان نامية ، كحالة طبيعية تنجم عن تكيف الافراد مع التزامات العالم المعاصر .

٢ ــ ازدواجية اللسان أم ازدواجيات اللسان

لكن ، هل يتعلق الأمر بواقعة ازدواجية اللسان نفسها ؟

إن أوضاع ازدواجية اللسان كما عرفت في أوروبا انما نجمت عن انصهار مجموعات لسانية وثقافية وأحيانا عرقية مختلفة في أمة واحدة . وفي ظل هذه الشروط ، ليس هناك الا شريحة ضئيلة عدديا من سكان الأسرتين القائمتين تعيش وضعاً شخصياً من ازدواجية اللسان وذلك على صعيد تجربة فردية . وهي اما أن تكون شريحة من (سكان الحدود) او نخبة توجد في اطار مجموعات اقتصادية أو سياسية أو ثقافية حيث تمارس سلطة التقرير .

وعلى عكس ذلك ، فان وضع ازدواجية اللسان لدى الامم الجديدة ، خارج أوروبا ، هي اولا ظاهرة تراكب ثقافتين ولسانين ضمن العرق الواحد ، تعيشه ال (نخبة) أو ال (طبقات الشعبية) على نحو مختلف ، ولا سيما في وضع العمال المهاجرين (١٨) فالمقصود هو وضع غامض من أوضاع ازدواجية اللسان ازداد تعقيدا جراء عمل وسائل تواصل الطبقة الشعبية التي تنحاز دوما لصالح اللسان الأقوى الا وهو

لســان المستعمر الســابق . على أن الأوضــاع القديمة لازدواجية اللغة المؤسسية قد أعيد تقويمها على ضوء الأسر التي تحياها، إلى حد ما وبطريقة غير مباشرة، في ظل الأوضاع الجديدة لازدواجية اللسان التي طرأت منذ أقل من أربعين عاماً، والتي ما زالت عواقبها السياسية ــ الاقتصادية، والاجتماعية ــ الثقافية أبعد ما تكون عن أن تتحدد بوضوح.

ان هذه الأوضــاع التي نجمت عن التاريخ أدت في أكثر الأحيــان إلى تناقضات شديدة، ففي بلجيكا، انتهى المطاف باللسان إلى اعتباره لساناً يلتصق بالأرض على حين أنه ليس إلا تعبيراً عن الهجرات البشرية داخل الوطن الواحد، أما في كنــدا، حيث انتقــلت عبر التــاريخ بعض النزاعات التي نشبت في أوربا والتي تمخضت بسبب المساحات الشاسعة للقارة نفسها، وذلك تبعاً لأقطارها، إذ عمدت الأسرتان اللسانيتان اللتان وجدتا نفسيهما أكثريتين أو أقليتين إلى مجابهات عدة أدت فيما يبدو إلى استحالة البقاء اللغوي، عند الكثير من مراقبي الأمس، إلا بالقضاء على الأخرى.

أما اليوم فيبدو وكأن شيئاً ما قد تغير في الأوضاع المتضادة الأشد تصلباً، دون الادعاء مع ذلك بأننا في الطريق إلى حل جميع المشكلات المعقدة التي نجمت عنها.

٣ ــ نحو أعادة تقييم وضع ازدواجية اللسان.

ومما له دلالة هو أنه بموازاة هذه الحركات في الأمم الأحادية اللسان ذات الشكل الواحد بقوة الدستور، كما في الولايات المتحدة حيث كان جيل واحد يكفي، منذ عهد قريب لتحويل الفرديات البولونية والايطالية واليونانية إلى يانكيين YANKEES ، فقد نشأ ضرب من الوعي الكلي شبيه بالموجة العاتية، لدى شعوب تنحدر من أصول مختلفة ولكن هذه

الاختلافات كانت قد ذابت على نحو ملموس في القالب الأمريكي(١٩) فالأجيال الأكثر شباباً، وهي منطقياً الأكثر اندماجاً وتأقلماً، جاءت لتطالب بحقها في تراث ثقافي كانت تعتقد أنه قد زال من ذاكرتها وشعوراً بالحاجة إليه للعثور على جذورها وتحديد هويتها من خلاله. وينطبق مثل هذا الاتجاه، في مجتمع مترف ومجهز تجهيزاً عالياً، على مذهب شرعية الحياة وجودتها.

وفي أوروبا تفتت التكتل اللساني (MONOLOTHISME) في الأمم الأكثر اتحاداً بسبب النزاعات الوطنية والعرقية والثقافية التي بعثت هوية اقليمية كان فيها أشد المدافعين عنها حماسة، ولا ريب أن مثل هذه الحركات تتخللها تطلعات مختلفة، ذات طراز عصري، وهي التطلعات البيئوية والسياسية.

ولكن مغزى ذلك هو أن اتخاذ مثل هذه المواقف تستجر ضمناً الاعتراف بالامكانية التامة للعيش على ثقافتين وعلى لسانين وعلى طول موجتين من التواصل على غرار نخبة هذه الأمم التي تحررت من الاستعمار والتي تحرص على هويتها اللغوية والثقافية والتقليدية، دون أن تهجر لسان عبوديتها التي ألغيت مؤخراً.

وطبعاً، فان السياسة تعمل على تسريع وابطاء وصبغ هذه التيارات دوماً بصبغتها، ولكن تبدو لنا ذات دلالة كافية للوقوف عندها والسعي إلى فهم معللاتها. فعلى الصعيد الفردي، كانت دراسة الألسن الأجنبية فيما مضى وقفاً على نخبة تتوسل الوسائل الفكرية لتصبح ثنائية اللسان دون أن يصيب ذلك كمالها الثقافي، فتحولت في آن واحد بمناهجها وغاياتها لتنفتح على الجماهير بسبب حركتها ذات الاتجاه الواحد في الدقرطة (DEMOCRATISATION) والتعليم.

وان لم تكن المناهج دوماً فعالة على النحو المرغوب لكنها تؤدي في الواقع إلى تكوين كفاءات كلامية لدى الأفراد الذين يتزايد عددهم أكثر فأكثر والذين يخضعون لهذه المناهج جاعلة منهم مزدوجي لسان محتملين.

والنتيجة التي تمخضت عن هذه العوامل المتضافرة هي أن وضع ازدواجية اللسان الفردية لم تعد حالة استثنائية وأن ازدواجية اللسان المؤسسي تغدو مقبولة أكثر فأكثر لدى الأمم.

وعلى ضوء هذين المنظورين المنفتحين، سنحدد الآن المظهرين الكبيرين والمتكاملين لأي وضع من أوضاع ازدواجية اللسان: ثنائية اللسان المؤسسي أو لسان الدولة القومي (الوطني) ثم ازدواجية اللسان الفردي.

٤ ــ ازدواجية اللسان القومي

في كتابه **ازدواجية اللسان واحتكاك الألسن**، يتمسك ماكيه (MACKEY) بتعريف الدولة مزدوجة اللسان على النحو التالي:

لا تكون الدولة مزدوجة اللسان لأن مواطنيها هم كذلك، فهي مزدوجة اللسان لأنها، كدولة، تشتغل بأكثر من لسان وذلك بغية فسح المجال أمام مواطنيها ليصرّفوا شؤونهم في لسان واحد (ص ٦٨).

وخلف هذا التعريف العام تستتر مجموعة كبرى من الانساق (Combinaisons) الممكنة والناجمة عن الجغرافيا أو التاريخ أو القيود الاجتماعية أو الدينية أو الاقتصادية أو العسكرية ويمكن التفريق بوضوح بين مجموعات الألسن المختلفة التي تنضوي تحت وصاية الدولة المزدوجة اللسان أو المتعددة الألسن نفسها وذلك لأنها تقع في أماكن جغرافية متصلة انما دون أن يكون بينها اختلاط وعلى العكس فان مجموعة الألسن

المختلفة يمكن أن تكون في نفس المكان الجغرافي انما تفصلها عن بعضها حدود اجتماعية أو اقتصادية معقدة، وغالباً الاثنين معاً هذا بالاضافة إلى الحدود الثقافية والدينية.

والواقع أن نموذجي المســاكنــة اللغوية هذين غالبــاً ما يكونان متنــاسقـين ففي بلجيكا مثلاً نميز منطقة فلاماندية (FLAMANDE) وأخرى فرنسية، ولكن في الوقت نفسه فان العاصمة البلجيكية بروكسل تقابل تركيبة (STRUCTURATION) النمط الأول مع تركيبة عمودية من النمط الثاني.

وهناك تداخل مماثل لكنه أشد تعقيداً أيضاً، ففي مقاطعة كيبيك (QUEBEC) الناطقة بالفرنسية هناك مجموعة مدن ناطقة بالانجليزية، إلا أن بـرونشــفـيك الجديدة (NOUVEAU BRUNSWICK) والأرض الأكادية TERRE ACCADIENNE وأونتيريو (ONTIRIO) الواقعة في وسط كندا السُفلى والمدينة الثانية الناطقة بالفرنسية بعد باريس، من حيث السكان، فإن المرء هناك يولد ويعيش ويموت ناطقاً بالانجليزية.

مع ذلك، فهناك ثمة توزيع أفقي تجده في المناطق الغربية. فهناك بعض الجزر الصغيرة الناطقة بالفرنسية بقيت طافية في خضم محيط قارّي نـاطق بـالانجليزية، كما هو الحال في منطقـة مانيتوبا (MANITOBA) حيث تقع ســان بونيفـاس (SAINT – BONIFACE) بالقرب من وينيبج (WINNIPEG).

أما في البلاد التي استعمرتها الأمم الأوروبية قديماً ولاسيما الانجليزية والفرنسيـة منهـا، مثـل افريقيـا بوجه خاص، فان ازدواجية اللســان فيها ما زالت تنجم عن وضع القيود التي تفرضها الكنيسة والمدرسة والسلطة

على كافة أنحاء الأراضي وفي جميع المستويات. ومن هنا، فانها تتصف دائماً بطابع عمودي يضم جميع سكان هذه الأراضي وفق درجات مختلفة.

ويمكن تفسير هذه الأهمية اللغوية للحالات المزدوجة اللسان بالاحتكاك الذي تحدده الأوضاع بين الألسن التي تقحمها، علماً بأن هذا التماس ينشأ دائماً عن عوامل فردية(٢٠).

مع ذلك يمكن أن تتحقق، في مستوى اللسانيْن المعنيين، بفعل التداخلات التي تنتج عنها مثلاً — في بعض حالات محدودة من الافتراض المتبادل — الألسن الهجينة PIDGINS أو الألسن المختلطة في تنوع تعبيرها اللامحدود(٢١).

لا بد من التنويه هنا إلى أمرٍ هام تمَّ التحقق منه في حالات عدة. فإذا كانت الألسن المتماسة ذات قيمة وحيوية واجتماعية متكافئة، كان التماس ضعيفاً لأن قوى المقاومة في الطرفين تكون متعادلة. وهكذا فقد بقيت الألسن المتماسة في سويسرا، منذ بضعة قرون في مواقعها الخاصة المتعاقبة ولم تثر لدى السكان الذين يمثلونها أكثر بعض الانفتاح على ازدواجية اللسان. ولكن هذا الحال لا ينطبق على بلجيكا حيث أن وضع اللغة الفلاماندية لم يقع على منافسة اللغة الفرنسية منافسة فعلية إلا بالاستناد إلى حجج لا تمت إلى اللسانيات ولا إلى الثقافة بِصِلَة.

وحينما تنخفض قيمة اللسان ثقافياً أو يعتبر متدنياً بالقياس إلى اللسان الآخر فانه يبدي مقاومة أقل ازاء التداخلات المتعددة من اللسان الآخر هذا ويخاطر في فقدان نوعيته فيه ويجازف بالثقافة نفسها التي يريد أن يعبر عنها، وهذا وضع من أوضاع الازدواجية اللسانية. لذا فان ظواهر المثاقفة التي تصاحب التماثل اللساني وتسوّغ عنف ردات الفعل عندئذ حين تحدد القوى المحافظة، المتمثلة في المذهبيات السياسية أو الدينية أو

العرقية أو الثقافيةن ضرباً من ضروب وعي هذه الظاهرة.

وبين هذين القطبين يمكن أن تنشأ أوضاع تماس تتنوع إلى ما لا نهاية.

٥ ــ (ازدواجية) اللسان الفردي

يمكن الوقوف على وضع ازدواجية اللسان المعاشة على مستوى الفرد بطرائق مختلفة وذلك تبعاً لطبيعة العلائق ما وراء اللسانية EXTRA LINGUSTIQUE القائمة بين المجموعات المتماسة التي تكون أساساً لازدواجية اللسان الفردية هذه وتبعاً للطابع الاستثنائي أو الطبيعي الذي يعترف به في ازدواجية اللسان نفسه.

ان الفرد يسلك سبلاً كلامية مختلفة تبعاً لطريقته في الاضطلاع بازدواجية اللسان هذه. وبوجه عام، كلما كان الفرد أقل ادراكاً لوضع ازدواجية اللسان الذي يعيشه كانت التداخلات اللسانية المتمثلة في كفاءته أخطر وأعمق، حتى تؤدي إلى الاخلال التام بالمنظومتين المتماستين وعلى عكس ذلك، كلما كان الفرد مدركاً لوضعه، كمزدوج اللسان، تضاءلت خطورة التداخلات بين المنظومتين.

على أنه ليس هناك اجماع في الآراء حول هذا الأمر. فالمترجم هو أفضل مثال تقريباً على وضع ازدواجية اللسان الفردي المعاشة في الوعي، وقد اعتبر ويزيش WINREICH ان السلوك الكلامي عند المترجم يعمل على ابراز طواهر التداخل في اللسانين اللذين يمارسهما في آن واحد، وهي ظواهر تسير بوجه عام من اللسان المَصْدَر إلى اللسان الهَدَف سيراً أحادي الاتجاه.

وبتعبير آخر، يمكننا أن نلاحظ دائماً تأثير اللسان المترجم في

اللســان المترجم إليـه وعلى هذا فان المترجمين هـم مزدوجو اللسان أكثرمن الآخرين الذين يظهرون:

الميـل إلى الألفـاظ الأجنبيـة المستحدثة، والنزوع إلى الافتراض والنسخ (CALQUE) وإلى الاستشهاد بلغات أجنبية، والابقاء على الكلمات وطرائق التعبير غير المترجمة في النص (جورج مونان G. MOUNIN ، **القضايا النظرية للترجمة، باريس**، دار غاليمار، ١٩٦٣ ص ٤).

وكذلك لاحظ أ. مـارتينيــه (A.MARTINET) ندرة ظـاهرة المقاومة الشـاملة للتداخلات المتعـلقـة بمزدوجي اللســان الذين يمكن تسميتهـم بالمحترفين. ومع ذلك نجد أنفسنا، في مثل هذه الحالات، أمام حالة استثنائية. ففي منطقة شبه محدودة ينهض بأعباء وضع ازدواجية اللسان أفراد يدركون ازدواجيتهم ادراكاً تاماً فسيستثمرون امكاناتهم ووسائلها كمحترفين.

على أن ازدواجيـة اللســان تختـلف اختـلافاً جذرياً عندما تعاش على نحو غير مهني في مستوى تجربة يوميـة تفرضها أوضـاع ثقافية ـــ اجتماعية، واجتماعية اقتصادية، أو اجتماعية ـــ سياسية تتضمن دوماً، وإلى حد ما، ارتكاسات ذاتية وجزئية وانفعالية في أكثر الأحيان ومثال على ذلك:

مدينة كيبيك (QUEBEC) القديمة، التي ما زالت ذكراها حية وقريبة جداً بحيث لا يمكن أن تزيلها الأحداث التي جرت أخيراً، حيث كان الناس يرغبون في الحيـاة على الطريقة الفرنسية لكنهم كانوا يضطرون في أكثر الأحيان، ولا سيما في الأوساط المدنية، إلى ستخدام الانكليزية. تمخض عن ذلك ضرب من الاغتراب اللســاني ما زالت نتـائجه ماثلة للعيـان إلى الآن. وقد ازداد هذا Alliénation الاغتراب تعقيداً لترافقه باغتراب ثقافي أعمق أيضاً وعلى هذا يمكن أن نفهم أن ردة فعل البقاء التي أبداها مجموع الشعب الذي كان مهدداً في قواه الحيوية كما سلف، انما

هي ردة فعل عبّرت عن الاستنكار ومن ثم عن الرفض وذلك في الحدود التي عثرت فيها هذه الجماعة على هويتها.

على هذا فإن موضوع الخلاف ليس في كون المرء بحد ذاته مزدوج اللسان وانما في الأسباب التي فرضت هذه الازدواجية. وعندما يتم الشعور بهذه الأسباب على أنها مغرّبة على الصعيد الذاتي أو الجماعي يصبح وضع ازدواجية اللسان مدعاة للاضطراب الانفعالي ولأزمة الهوية والتآكل اللغوي، هذا وهناك بعض الايديولوجيات التي خلطت بين نظام العلل وبين معلولاتها من عصر إلى آخر وشجعت الفكرة القائلة بأن كل وضع فردي من أوضاع ازدواجية اللسان كان حتماً حالة من حالات اضطراب الشخصية، وفي حالات الفصام التي يتم ابرازها بدقة، يسهل انشاء الخطاب الذي يمكن أن يتخذ مظهرا من مظاهر الأصالة العلمية، فازدواجية اللسان لا تبدو مَرَضيّة PATHOGENE في حد ذاتها، وانما تستطيع تحديد الظروف الحرجة في تربة تتسم سلفاً ببعض التبدلات ذات الطابع المرضي. والحق أن دراسة مثل هذه الحالة لن تأل جهداً في تقديم أكبر نفع قد يفسح المجال لفهمٍ أفضل لما يمثله ظرف ازدواجية اللسان على الصعيد الجسدي.

وكان لدينا حتى الآن في هذا الميدان أدب غني يطرق هذا المضمار ولكنه متناثر للأسف في بطون بعض المجلات والصحف المتخصصة. وقد وقف ميشيل بارادي M.PARADIS على الضرورة الملحة لجمع هذا المقدار من المعلومات المختلفة واعادة جمعها وله الفضل في القيام بحقيق أغنته ملاحظاته الخاصة(٢٣).

لنستخلص من مقالة بارادي PARADIS أن تعابير الحبسة عند مزدوجي

اللسان يمكن أن تؤثر في اللسانيين على حد سواء أو في أحدهما دون الآخر. وقد يميل المرء إلى الاعتقاد بأن أمتن وأصلب لسان هو اللسان الذي تم اكتسابه أولاً وذلك عندما يكون ثمة امكانية لاثبات مثل هذا التسلسل الزمني للاكتساب. غير أن هذه الحالة لا تصلح دائماً إذ يبدو أحياناً وكأن الاضطراب الحبسي يتمخض عن أعراض لسانّية مشوشة تختلف تبعاً للسانيين أو الألسن المتعددة وهي موضوع الخلاف، لدى الفرد. وعليه فان المصاب بمرض والد WALD يعاني من **حبسة التوصيل** APHASIE DE CONDUCTION في اللسان الروسي وحبسة رئيسة أو مولدة في اللسان اليديشي Yiddish والانكليزي والألماني.

أما الآن فإن تراكم المعطيات يبدو وكأنه يزيد تأويل الوقائع تعقيداً في هذا الميدان كما هو الحال في الميادين الأخرى. وهذا هو شرط التقدم نفسه. فمن الممكن الافتراض أنه ما دام ثمة طرائق مختلفة كي يصبح المرء مزدوج اللسان فان الاضطرابات المرضية ينبغي أن تعبر بطريقة أو بأخرى، عن الشروط نفسها لادخال عوامل ازدواجية اللسان في السلوك الكلامي لدى الفرد على أن هذا الأمر لا يعدو كونه فرضيـة عمل وليس محاولة للتفسير.

ويمكن أن يكون المرء قد لاحظ أننا لم نحاول تقديم تعريف لحالة ازدواجية اللسـان الفردي ويعود ذلك بالضبط إلى أن ثمة طرائق عديدة يستطيع المرء أن يكون من خلالها مزدوج اللسان وأنه من العسير اقتراح تعريف لوضع ثنائي اللسان. ويلاحظ وضع ثنائية لسان مادي عند أولئك الذين يعيشونه ولكن يبقى من الصعب حصر اختلاف تجليات ازدواجية اللسان هذه في تعريفات عامة. ومن النادر بل ربما من المحال أن يتقن المرء لسانين بشكل كامل في جميع ميادين التواصل الكلامي كما هو الحال لدى

جميع الافراد الناطقين. والاحتمال الأكثر وروداً هو أن يعيش المرء ضرباً من ازدواجية اللسان الوظيفية. وعليه فإن اللسان (أ) يلبي بعض وظائف التواصل الكلامي الاجتماعي أما اللسان (ب) فيلبي وظائف أخرى وهلم جرا وبين هذين القطبين تكون جميع الفروق الدقيقة للمواقف محتملة، ومن العسير أحياناً وضع تعريف وظيفي واضح لجميع الادوار التي تسند إلى كل لسان من الالسن المتماسة. هذا وأن علم الامراض، من خلال معطيات يمكن أن تبدو متناقضة، له الفضل بالضبط بالايماء لنا بالحاح إلى هذا الاتجاه من اتجاهات التفكير:

٦ ــ آفاق ازدواجية اللسان

إن اعادة تقويم وضع ازدواجية اللسان يستتبع على نحو منتظم حالياً محاولات ترمي إلى اضفاء الصبغة المؤسساتية على الوضع الفردي لمزدوج اللسان. ويرتكز هذا الاتجاه إلى افتراض مسبق عام يقضي بأن وضع مزدوج اللسان هو أمر مرغوب فيه عندما يقوم على أسس يشرف عليها المربون، وبعبارة أخرى إن المقصود هو استبدال مصادفات حالات التماس بمسار تربوي يفيد منه أكبر عدد ممكن. منذ عام ١٩٦٢، تمكنت تابوريه ــ كيلر Tabouret – Keller في فرنسا من التحدث عن المشكلات الحقيقية والوهمية لازدواجية اللسان مستندة في ذلك إلى التجربة الألزاسية ALSACE، غير أن أكثر الدراسات تطوراً هي تلك التي تمت في كندا، ويعود الفضل في تجارب التعليم المنتظمة الأولى لجميع الفروع المعرفية في اللسان الثاني إلى فريق جامعة ماكجيل MC GILL الذي يعمل تحت اشراف عالم النفس «و. أ. لامبير W. E. LAMBERT وذلك منذ بداية الصفوف الطفلية التي تسمى عادة بصفوف التغطيس الكلي

iMMERSION totale ويستعاد مضمون العلوم نفسها في اللسان الأم تدريجياً وعلى مستويات مختلفة وهي تسعى إلى اقامة توازن في الكفاءة بين اللسانين».

ومذ ذاك، أحدثت مراكز للبحوث في جامعتي لافال LAVAL وأوتاوا OTAWA حيث تم توسيع وتنظيم تجارب التغطيس الكلي.

لا يزال الوقت مبكراً لمعرفة النتائج البعيدة لهذه المحاولات الرامية إلى انتاج أشخاص مزدوجي اللسان منظمين وواعين سواء أكان ذلك على صعيد التفتح الفردي أم على صعيد العلاقات القائمة بين الجماعتين، وسيكون ذلك من شأن العام ٢٠٠٠ لكن ثمة أعمال تعطي منذ الآن فكرة أدق حول الطريقة التي تنتظم فيها السلوكات الكلامية عند الطفل خلال الاكتساب تبعاً للسانيين معاً. والملاحظات التي أبديت هنا وهناك تثبت في، بعض مظاهرها، فرضية التبادل اللساني INTER LANGUE التي سنتعرض لها في الفصل ٣ ــ ٢ من هذا الكتاب. على أن أكثر ما يثير الاهتمام هو أن جميع تقويمات التلاميذ الذين خضعوا لهذا الضرب من التعليم قد بينت أن الطفل الذي يستخدم اللسان الثاني في الصف فإنه يحسّن لسانه الام وينقل معرفته من اللسان الأول إلى الثاني، كما أن تطوره العام، الفكري والمفهومي NOTIONNEL مشابه كلياً لتطور تلاميذ الصفوف النموذجية الأحادية اللسان (اللسان الأم) وبمستوى الذكاء نفسه، يكمن الاختلاف في أن أطفال صفوف التغطيس هم أفراد مزدوجو لسانٍ محتملين ويبدون كل مقومات النجاح للتطور في اللسانين.

إذا فكرنا في هذه المسألة آخذين بالحسبان عوامل الاكتساب

اللسان الأم، لَفَهِمنا أن الولد الصغير يخضع تطوره الكلامي لفعل وفق ساعة بيولوجية HORLOGE BIELOGIQUE وعندما يتعرض في وقت مبكر جداً للسان الثاني يستفيد في اللسان الثاني هذا من اواليات التطور الفرعي نفسها والتي تسير وتحدد مراحل اكتساب اللسان الأم، على الأقل فيما يتعلق بالمراحل النهائية: كاستخدام النحو والولوج إلى الاستدلالات المجردة والعمليات الفكرية.

وثمة حالات من حالات الاخفاق يسهل التذرع بها لادانة برنامج وشرعية المسلمات اللسانية التي يستند إليها، ومن البديهي أن أفضل اشراف على سلامة الطرق السمعية والنطقية عند بعض الأطفال يجب أن يسمح باستبعاد الأفراد الذين تنطوي جبلتهم على وضع مرضي. ومن الصحيح ايضاً أن بعض اضطرابات تكون الشخصية من شأنها أن تحتم عندئذ العدول عن مثل هذا البرنامج. على أن هذه الحالات الخاصة لا تطعن في الطابع الايجابي جداً للنائج التي توصلنا إليها حتى الأن.

وهناك بعض الصعوبات الطارئة التي تعود إلى عوامل عاطفية وراء لغوية، فقد بلغني أن مجموعة من الأطفال في احد صفوف التغطيس، يبلغ عددهم ثلاثين طفلاً، يعانون من مشاكسات ٥٠٠ تلميذ أحادي اللسان في المدرسة التي يدرسون فيها، فما كان من بعضهم الا وتركوا هذا البرنامج ليعودوا كالآخرين، والحق أن هذا الموقف موقف فريد إذ أنه يسوغ الجهد المبذول لأن المظهر الأكثر ايجابية لبرامج التغطيس يرمز في نهاية المطاف إلى ازالة الأفكار المسبقة عند الآخر بالنسبة إلى التلاميذ الذين يخضعون لها طويلاً.

الفصل الثاني

الترجمة

١ ـــ نظرة تزمنيّة

واضحـــة هي دلالة قصـــة برج بابل* . فقد أحس النـاس دائماً بأن حقيقة فسيفساء الألسن التي جعلت من الأسرة الانسانية وحدات متفرقة عن بعضها ومتصارعة فيما بينها ، بمثابة لعنة عليهم .

وفي يوم العنصرة PENTCOTE ذلك النموذج الأمثل لعالم فردوسي عاد بريئاً ، كان الرسل الذين يتكلمون لسانهم الآرامي ، يفهمون من قبل جمع متعدد الألسن قدم إلى القدس من العالم بأسره . إن الشتات ليس محصوراً في تاريخنـا فقط . فالترجمة ـــ تلك الوظيفيـة اللغوية في جميع العصور ـــ إنما هي المشروع البشري ـــ الذي يحاول الحد من ، إن لم نقل القضاء على، نتائج الغضب الالهي ، وربما لهذا السبب بالذات كان المترجم يرقى إلى مراتب الآلهة حيناً وطوراً يُخشى جانبه كشيطان ، وغالباً ما يحتقر ويتنكر له أولئك الذين لا يريدون مواجهة وضعهم الانساني .

وفي مجال التربية الأدبية هناك نجاحات باهرة مثل ترجمة جاك أميو J. AMIOT لبـــلوتـــارك PLUTARQVE أوجـيرار دونـيرفـال G. DE

(*) البرج الذي أراد ابنـاء نوح بنـاءه للوصـول إلى السماء. وقد بدد الرب جهودهم الخرقاء ببث البلبلة اللسانية فيما بينهم (المترجم).

NERVAL للشـاعر جوته (GOETHE) وهناك اخفاقات مثيرة جداً حتى تبدو وكأنها تستعصي على أي تفسير مقنع فعلاً ، كما هو حال جيد . Gide الذي سعى إلى ترجمة الشـاعر شكسبير ولم يتمكن أن يحقق بالفرنسية ما حققه شكسبير بأسلوب له من الاستثناء ما يجعل منه مركبّاً سحرياً .

ومع أن الترجمة قديمة قدم العالم إلا أن النحاة لم يحيطوها أبداً على ما يبدو باي اهتمام يستحق الذكر . لقد ثبت وجود مدرسـة للمـترجمين المحلفين بمدينة طايطلة في القرن الثاني عشر(٢٤) لكن المؤسسات الجامعية الكبرى لم تعن باعداد المترجمين والمترجمين الفوريين عناية خاصة إلا في العصر الحديث .

بيد أن النشاط العملي للتعليم لم يدفع المعلمين ، إلى وضع نظرية لفنّهـم حتى يومنـا هذا ، كما هو الحال في العديد من الفروع المعرفيـة الأخرى(٢٥) .

وأشـار جورج مونـان ، مع شـيء من الدهشـة ، في كتـابه **المشكلات النظرية** للترجمة ، إلى انعدام محاولة التفكير النظري في عملية الترجمة لدى الفلاسفة الذين يعكفون على دراسة اللغة في الوقت الذي ينبغي فيه — كما يقول — : (**على كل دراسة فلسفية كاملة أن تتضمن نظرية للغة « مرجع مذكور ص ١١٠ »**

ولم يتبين أن مؤسسي اللسانيات الحديثة كانوا أفصح من غيرهم بصدد هذه المسالة. ويبدو أن فعل الترجمة ، الذي هو عملية براغماتية (تداولية) PRAGMATIQUE محضة بمعنى قريب من المعنى الذي تضفيه اللسـانيات على هذه العبارة ، قد اعتبر ، حتى يومنا هذا تقريباً ، وكأنه يتناقض مع أي سعي تنظيري . لذا فقد حقَّ لجورج مونان أن يطرح هذا

السؤال : هل يجب اعتبار الدراسة العملية لعملية الترجمة فرعاً من فروع اللسانيات ؟

وطرح السؤال غالباً ما يدل على استشفاف الاجابة عليه .

٢ ـــ اشكالية عملية الترجمة :

يمكن تعريف المترجم المزدوج اللسان بأنه المجال المتميّز الواعي لاحتكاك الألسن ، ولكنه أيضاً حالة الاستثناء التي يكون فيها هذا الاحتكاك متنحياً على الدوام حتى خلال عملية الترجمة نفسها ويمكن تعريف هذه العملية على أنها (تفسير علامات لسان معين بواسطة علامات لسان آخر) وإذا افترضنا أننا ازاء لسانين طبيعيين، فكيف تتحقق مثل هذه العملية ؟

تذهب النظريات البنيوية التي ترتكز على دراسة الخطاب المحقق بذاته ولذاته إلى أن اللسان هو مجموعة من المنظومات التي يقتصر كلٌ منها على نظامها الخاص . وعلى هذا فهي تؤلف كلاً موحداً.والوحدات التي تتألف منها تقطع التجربة البشرية وفق تصنيفات خاصة بهذا اللسان نفسه ، ومن لسان إلى آخر تفترض الدوال (SIGNIFIANTS) وجود مدلولات (SIGNIFIES) تفترض نظاماً معقداً من المدلولات ، تنظيمهُ خاص لدرجة أن تحديد الدال (أ) (ل١) أو اللسان مصدر الدال (أ) (ل٢) أو اللسان الهدف ، هو تحديد صعب .

وعلى هذا فإن عملية الترجمة تقتضي شروطاً معقدة لكي تصبح فعّالة، وهي:

(١) استمرارية وجود مرجع لساني وفق ثابتةٍ مقامّية PARAMETR SITVATLONNELTE

(٢) على المترجم اتباع مسار مزدوج:

أ ـــ مسار علم تطور دلالات الألفاظ SEMASIOLOGIE

أي من تنظيم دوال اللسان المصدر إلى الدلالة التي يفرضها الملفوظ

ب ـــ مســـــار ينـطـــلق من دراســـــة دلالات أسماء العَــلَم ONOMASIOLOGIE إلى صياغتها في اللسـان الهدف وفقاً لوسائله الخاصــة(٢٦) وبنـاء على هذه الشكـلنة، يقوم المترجم بإدخال منظومتي التحليل والمراقبة في عملية الترجمة، تقع الأولى على مستوى المدلولات تبعاً للتشكـل المفهومي للأفكار(IDEATION NOTIONNELLG) الذي تحدده هذه المـدلولات وتبعـاً للمـراقبـة خارج اللغوية للمرجعيـة التي تفـترضهـا . ويمكن تمثيل هذه المنظومة الأولى من خلال علاقة رياضية تكافؤية :

أ = ب

[ملفوظ] [مفهوم]

وإذا كانت :

ب = ج

[الملفوظ الهدف]

إذن :

أ = ج

لتكن أ = (J,AI MAL ALA TETE) أي عندي ألم في راسي، تفترض ب (الاحســاس) فنحصـل على ج = (ME DVOLE ELCARA) (ايطالية) = رأسي يؤلمني .

أ = ب و ب = ج إذن أ = ج

وتقع المنظومة الثانية في مستوى الدوال نفسها وتؤول إلى دراسة تجريبيـة (تسمح بتجنب عقبـة الترجمة الحرفيـة ، وتمثـل مجموعة اصطلاحات تفسح المجال لعملية أوجز للترجمة في مدونة أخرى (تَرْقَنَه) . TRANS CODAGE

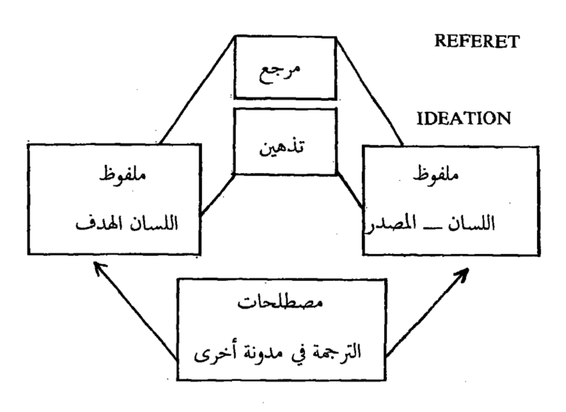
وتنزع المنظومة الثانية هذه ، التي تختصر طريق الحركة المزدوجة لمسـاري تطور دلالات الألفاظ ودلالات الأعلام ، إلى طرح معادلة تكافؤ نحو :

إذا كانت أ في (ل.م) ← ج في (ل.ج)

ويمكن اعتبار هذه المنظومة بمنزلة دراسة لمعرفة قدرة المترجم الذي يعرف مباشرة أن الجملة الانكليزية (HE SWAM ACROSS THE RIVER) لا يمكن أن تترجم إلى الفرنسية بشكل فوري إلا الجملة (IL TRAVERSA LA RIVIERE (ALANGE (اجتاز النهر سباحة) التي يستنتج منها نموذج عام قابل لأن يُطبق على أي شكل من أشكال البيانات التي تنتمي إلى نفس النوع عندما نريد الانتقال من الفرنسية إلى الانكليزية أو بالعكس .

ولا بد من التسليم بأن نشاط المترجم يتطور من خلال استخدام منظومتي التحليل والمراقبة استخداماً متوازياً وعلى نحو ثابت ودائم .

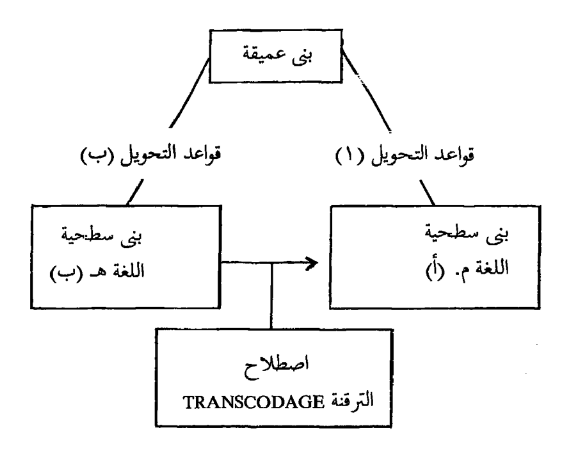
وتلك ترسيمة يمكن أن تمثل هذا المسار المعقد :



إن المكتسبات الحديثة التي قدمتها النظرية التحويلية والتوليدية تسمح بصياغة مختلفة لهذه القضية . وتبعاً لهذه النظرية فإنه ثمة كليات دلالية UNIVERSAUX SEMANTIQVES تكوّن البنى العميقة . وهذه البنى هي بنى مشتركة لدى البشرية المفكرة وتمثل علاقات ثابتة يقيمها المسار الادراكي عند الانسان في محاولته لاكتناه الواقع من خلال المستوى المزدوج للعالم المادي للأشياء ــ كائنات الواقع الملموس ــ والعالم المجرد للأفكار ــ وكائنات الواقع المتصور .

وأي لسان يفترض تحويلاً على مستوى البنى السطحية ــ مستوى التعبير ــ لهذه الوقائع الأولية الموجودة في مستوى البنى العميقة ــ مستوى المضامين .

ويمكن تمثيل كل كفاءة كلامية في لسان ما عن طريق امتلاك عدد من القواعد المتضمنة على الصعد المتعاقبة والتابعة والمكتنفة في علم وظائف الأصوات والصرف والنحو والمعجم والتي تسمح بتحويل البنى العميقة هذه إلى بنى سطحيّة . وبذلك ينتهي بنا الأمر إلى ترسيمة أخرى ــ تكّمل مع الترسيمة السابقة ــ وتسمح بإبراز عملية الترجمة :



ونرى في نهاية المطاف أن التنسيقين (SYSTEMATISATION) يلتقيان مع أسبقية الثاني من حيث دقة التصبيغ FORMALISATION لكن تبقى أمامنا القضـايا الأسـاسية وهي القضايا المتعلقة باستراتيجية الترجمة .

٣ ـ استراتيجية الترجمة(٢٧)

ثمة موقفان يستخلصان من الجدال الدائر بين ممارسي الترجمة وبين منظريها . ويمثل موقف كاري CARY(٢) موقف ممارس الترجمة وخبيرها على أعلى المستويات . وذلك ابتداء من الترجمة الأدبيـة لروائع الأشعار حتى الترجمة الفورية في أكبر المؤتمرات الدولية . ويرى كاري أن الترجمة الأدبية ليست عملية لغوية بل هي عملية أدبية . فالترجمة الشعرية هي عملية شعرية فإذا اراد المترجم ترجمة دواوين الشعراء يجب، أن يتمتع في أغلب الأحيان بموهبة الشاعر والترجمة المسرحية التي يمكن تمثيلها ليست من نتاج النشاط اللغوي وإنما هي فن من فنون الكتابة المسرحية أما فيا يتعلق بالتأويل المتتالي والفوري بشكل خاص ، فهما عمليتان تعودان، بالقدر نفسه إن لم يكن أكثر، إلى المواهب الايمائية أو الخطابية وذلك أكثر من ردهما إلى مواهب الشخص المتعدد الألسن أو المترجم الكاتب .

من الصعب إذاً حصر جميع وقائع الترجمة في تعريف جامع ينسبها إلى اللسـانيات. ويختتم كاري حديثه بالقول : الترجمة هي عملية قائمة بذاتها SUI GENERIS أما فيا يتعلق بالمنظرين ، فإن شهادات كل من أ . ف فيـدروف ودي فينـاي FEDOROV DEVINAY وداربيـلني DARBELNET(٢٨) تنزع إلى وضع العمليـة الترجميـة تحت الاضـاءة الدقيقة للمسار اللساني .

وقد ذهب هؤلاء المؤلفون إلى أن الترجمة هي فرع معرفي صحيح [كالرياضيات] له مفاهيمه ، وتقنياته الخاصة به ويحتكم باستمرار إلى المعطيات الأساسية للسانيات .

لكن هذه المواقف التي عرضنا لها قد لا تكون متناقضة كما قد نظن

لأول وهلة وكما يرى جورج مونان إذ يقول :

(إن القضايا النظرية التي تثيرها شرعية أولا شرعية عملية الترجمة ، وامكانية تحقيقها أو استحالتها لا يمكن أن تتضح أو تتجلى أولاً ، إلا في اطار العلم اللساني ففيدروف وفيناي لا يقولان ولا يزعمان أكثر من ذلك) **القضايا النظرية للترجمة**(ص ١٧) .

والواقع ، إن التفكير الموضوعي في المشكلة المثارة على هذا النحو يبيّن أن العملية الترجمية تنتمي إلى مستويات مختلفة من الكفاءة الفردية التي تقوم دائماً على ضرب من الأسس اللسانية .

فالمواقف المتعارضة للمؤلفين المذكورين آنفاً تعود إلى أنهم يسندون إلى اللسانيات مجالات تطبيقية مختلفة. وإذا كانت اللسانيات التطبيقية في مضمار عملية الترجمة تقتصر على تعريفها كعمليات بسيطة للترقنات TRANSCODAGE فمن الواضح أن موقف كاري لا شك مستساغ ، لكن الواقع يقول أن ميدان اللسانيات هو أرحب من ذلك إذ أنه يشتمل على جميع المشكلات المعقدة للدلالة ، وذلك جراء اقتصاد المنظومة اللسانية للألسن المعنية ، وبالنظر إلى جميع ألسن العالم والعلائق القائمة بين اللسان والبيئة والعلاقة الأشد تعقيداً بين اللسان والفكر وبين اللسان وتمثل العالم .

٤ ـــ اسهامات اللسانيات في التقنية العلمية للترجمة :

في مقدمة العدد(١٢) من مجلة (**دراسيات في اللسانيات التطبيقية** ، التفسير والترجمة ، كتبت د . سيليسكوفيتش (D. SELESCOVITCH ما يلي(٢٩) :

(إن ضرورة ربط الفكر النظري بالممارسة العملية لم تظهر دائماً على أنها أمر

بديهي ، فممارس الترجمة يرى بطيبة خاطر أن ممارسته هذه يمكن أن تزاول بمعزل عن أي اعتبار نظري ، والنتائج هي خير شاهد على قيمته ومن ثم على دقة عمله وسداده . وهذا ما يفسر دون شك أن ممارسي الترجمة طالما تركوا الكلام للآخرين دون أن يلتفتوا إلى ما كانوا يصرحون به . وفي المقابل ، كم من الكتابات التي نشرت حول الترجمة والترجمة الفورية لم يشعر مؤلفوها بالحاجة إلى مجابهة فكرهم بما يعتمده المترجمون والمترجمون الفوريون ، لذا فإن عشرات المدارس المسماة بمدارس المترجمين ، تعلم الترجمة الحرفية ، على سبيل التأويل ، وهي اشد العمليات استعباداً ص ٦٠) .

وقد حرص ج مونان MOUNIN على الاشــارة بوضوح إلى أن الترجمة تصطدم بمشكلات نظرية لا يمكن التوصـل إلى فهمها ، إن لم يكن إلى حلها ، إلا عن طريق التفكير اللساني وأول ما يبرز في المستوى الأول من هذا التفكير هو الواقع الذي نوه إليه مارتينيه MARTINET والقاضي بأن تجربة الأشياء تنتظم انتظاماً مختلفاً من لسان إلى لسان آخر .

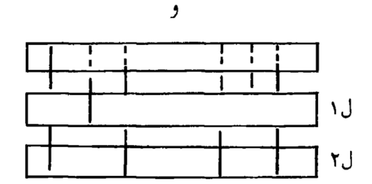
ودون أن ندخل في الجدل الفلسفي الذي بدأ مع ظهور أعمال وورف (WHORF) والتي بينت أن اللسان يسقط على التجربة شاشة يكيفّها بشكل مختلف تبعاً للسان المعني يتحتم علينا أن نسلم بأنه في أساس أية عملية ترجمة يثار ما يدعوه مونان بالعقبات اللسانية . فكل فرد يجد نفسه سجين شبكة من المصطلحات المعجمية تحمله على اسقاط صنافة معجمية على واقع التجربة فتمكنه من ادراك هذا الواقع بقدرة تمييزية كبيرة إلى حد ما . ففي الوقت الذي يقابل فيه ابن المدينة القمح بالعشب ، فإن الفلاح يميز عدة فئات فرعية تفصل بينهما في اللسان ذاته . فما بالك إذاً عندما ينتقل من منظومة معجميّة للسان يفترض بَنْيَنَةً (STRVCTURATION) معينة للواقع إلى منظومة لسان أجنبي ؟ .

ففعل الكون ETRE في الفرنسية يتوزع في الاسبانية بين حاملين دالين ينطويان على فروق لا يستهان بها على مستوى المدلولات SER

و ESTAR .

وقد قدمت اللسانيات هنا الأساس النظري على الفعل البراغماتي للترجمة واقترحت نموذجاً يقتضي ، حسب الواقع بنينةً STRUCTVRATION هذا الواقع على صعيد التعبير أي على صعيد التحقق الكلامي للبيانات المحدودة ، يمكن تصوره تبعاً لترسيمة نموذجية حيث يكون من البديهي ألا ترتبط وحدات التعبير . أبداً بعلاقة مشاركه وحصرية للسان (ل١) باللسان (ل٢)

و



وما هو صحيح في المعجم يكون كذلك بالنسبة للبنيانات الصرفية والدلالية أيضاً . وقد كان هاريس HARRIS يعترف ، منذ عهد قريب ، بأنه ليس هناك بنية ودلالات يمكن اكتناهها بشكل مستقل عن اللسان فتكون موازية بالضبط للبنية اللسانية .

ومن المسلم به أن المترجم يعنى بالمعنى لا بالمبنى ، فإلى أي حد إذن تستطيع المعطيات اللسانية ما، كائناً ما كانت مدارسها اتولي عناية تفوق عنايتها بالمعنى ، أن تستخدم كنظرية للترجمة ؟

ويبدو من المعقول التسليم بأن اللسانيات قد أسهمت كثيراً في جعل المترجم يفهم طبيعة العقبات التي تعترض عملية الترجمة بقدر ما أغنت درايته .

والحق أن غرض الترجمة هو **نقل الرسالة لا الشكل** ، إذ أنه من المحال مطابقة لفظة من اللسأن المصدر بلفظة من اللسان الهدف وذلك لأن الحقول الدلالية في اللسانين المعنيين تختلف في أكثر الأحيان .

وبعبارات أخرى تخضع التحويلات الشكلية التي يتحقق المعنى من خلالها على صعيد التعبير بالقياس إلى البنى العميقة ، لشروط مختلفة من لسان إلى آخر .

ولما كانت اللسانيات النظرية تسير في هذا الدرب فإنها لا تقوى إلى حد بعيد إلا على تعزيز الميل الطبيعي جداً للمترجم ، إلى الافلات من الضرورة الأساسية التي عبرّنا عنها آنفاً والتي تعرض الترجمة بمقتضاها للمعنى دون المبنى ــ على أنه كما أشار م . بينيه (٣٠) (Pegnier) لقد كانت الترجمة دوماً في صميم الاشكالية اللسانية وذلك لأن المشكلات التي واجهت الترجمة باختلاف العوالم اللسانية هي التي دفعت اللسانيين الأوائل إلى ابراز الطابع البنياني للسان وإلى التنويه بكمون العناصر البنيانية و« غموضها » المتبادل من منظومة لسانية إلى أخرى . وفي هذا المنظور يمكن أن نستنتج ، دون المجازفة بأن نكون متناقضين، أن الترجمة قد أسهمت في النظرية اللسانية أكثر من اسهام النظرية اللسانية في الترجمة .

٥ ــ الوضع الراهن للترجمة البشرية :

لقد احتلت الترجمة البشرية في تعبيرها المزدوج عن الترجمة من وإلى ، مكانة مرموقة في المؤسسة التربوية حتى زمن طويل ، ولكن تطور

اللسانيات التطبيقية في ميدان وتعليم اللغات الأجنبية قد أبعدتها عملياً عن مجموعة الأسلحة التعليمية DIDACTIQVES في مرحلة أولى .

وفي مرحلة ثانية أعيد ادخالها إنما بشكل أشد تقييداً من التمارين الموصَى بها وخصوصاً في مستوى متقدم من مسويات اكتساب اللسان الأجنبي وبنوع أخص لدراسة ألسن الاختصاص . ويبدو لنا هذا التطور كمنحى سبق كثيراً تكون اللسـانيات كعلم من العلوم . وقد اصطبغ المسـار اللساني الأول كما بينه وأبرزه ج. مونان بصيغة معرفية . وكانت المشكـلة التي أثيرت تسعى إلى معرفة ما إذا كان يمكن اعتبـار الترجمة عملية ممكنة التحقيق على الصعيد اللساني. ولّما كانت العملية الترجمية مساهمة في مسار فني هدفه اعادة الابداع إن لم يكن الابتكار مستنجدة بمسـلمـات ، يصـدم طابعهـا، الذي قلما يتصف بالعملية، متطلبات اللساني ، تفلت من أي محاولة صياغة في نظرية لسانية على الرغم من أن هذه النظرية توضح بعض جوانبها .

وعندما يعكف اللساني على هذه العملية نفسها ، يكتشف أنها تمنحه معلومات عن فعل اللسان أكثر من النظرية التي ينشد .

ولا بد من الاعتراف بأن الحركة يبرهن عليها بالمشي ، والشرعية اللسـانية يبرهن عليها بالترجمة وعلى الرغم من أن الترجمة كانت موضع نقاش وكانت اللسانيات تستفهم عن معقوليتها ، فقد كانت تفرض نفسها بقوة وجبروت كمهنـة يجب تعـلُمهـا، وممارستهـا، وقد أعدت مناهجها الخاصـة وبذلك تسمح للنظرية اللسانية بتوسيع حقل تفكيرها .

وعندما تحاول اللسانيات تعقيد المسار الترجمي تصطدم بمشكلة المعنى العويصة التي لم تقو حتى الآن على تذليلها . ولا ينجح المترجم في

مسعاه إلا في الحدود التي يتم فيها تحقيق وبناء نظرية عامة للمعنى ، وثمة ما يحمل على الاعتقاد بأن الدراسة نفسها لهذه العملية ستقوم بدور لا يستهان به في تشييد هذه النظرية فعلاً ، وعلى كل حال فإن انعدامها حالياً هو الذي يفسر من، جهة المكانةالمبهمة التي للترجمة البشرية ـــ ببعدها اللساني ـــ والخطوات المتعثرة للترجمة الآلية من جهة أخرى .

٦ ـــ الترجمة الآلية :

لقد كان الباحثون الأوائل الذين انصرفوا إلى انشاء آلات للترجمة كانوا من مهندسي الالكترونيات وهم آباء الجيل الأول للحاسوب ORDINATEUR .

وفي البداية ، لم يسهم اللسانيون عملياً في مثل هذه المشروعات . فقد كان علماء الرياضيات وعلماء التوجيه يعتبرون أن وقائع اللسان إنما هي أمر بديهي . وقد بين كتاب (الآلة المترجمة) الذي نشره أ . دولافوناي E.DELAVENAY ١٩٥٥ في سلسلة (ماذا أعرف؟) من بين عقلية باحثي تلك الفترة ، فقد كان أغلب أهل الاختصاص الذين لبوا هذا النداء (هامشيين) في مضمار اللسانيات ، إذ كان أكثرهم يتجه إلى علوم الاتصالات أو الأبنية المنطقية الرياضية للغات الصناعية الخاصة بـ الحواسيب .

وبالمقابل ، عمد المؤلف ، الذي حرر مقالة حول الترجمة الآلية عام ١٩٦٨ في (موسوعة البلياد) إلى ابراز الدور الذي اضطلعت به اللسانيات في نظرية الترجمة الآلية . على أن الآمال الأولى قد خابت . ويبدو أن دور اللسانيين اقتصر بشكل رئيسي منذ ذلك الحين على التحقق أكثر فأكثر من طبيعة العراقيل التي تجعل هذا المشروع صعباً جداً بل

ومستحيـل التحقيق في الوضع الراهن لمعـلوماتنـا[٣١] ولم يتم بعد تأريخ انتصـارات الترجمة الآلية وعثراتها ، ولكن ثمة ملاحظة تفرض نفسها في يومنــا هي أن : المراكز الكـبرى للبحوث في أميركا أولاً ، ومن ثم في أوروبا ، والتي كانت منذ عهد قريب مزودة بميزانية ضخمة ، بغية ممارسة هذا التـلميح ، قد اضـطـرت في السنوات الأخيرة هذه ، الواحد تلو الآخر ، وكلها تقريباً ، إلى اغلاق أبوابها ، وذلك لأن تمويلها قد انخفض في البداية وما لبثت أن ألغيت تدريجياً لعجزها عن اخراج نتائج بحوثها إلى حيز التطبيق العملي .

وعلى هذا لا بد من الاعتراف بأن الآمال الكبرى التي انعقدت في الخمسينـات ومن ثم بعثت خلال الستينات على امكانية تحقيق الترجمة الآلية يبدو أنها خبت خلال السبعينات .

ومن المناسب الاقرار بأنه منذ ١٩٥٩ كآن عالم المنطق واللساني النبيه بارهيليه (BAR – HILLET) قد سعى إلى البرهنة على أن الآمال التي عقدت على هذه الآلة إنما هي آمال غير واقعية ولكن قلما كان هناك آذان صاغية في تلك الفترة[٣٢] .

فما الذي حدث في غضون ذلك ؟

لنعترف باديء ذي بدء بأن اللسـانيين الأوائل الذين عنوا بهذه الآلة كانوا من علمـاء المفرداتية **Lexicologue** ، وبأنه ، في ميدانهم لم تخب الآمال التي عقدوها ، إذ تمت البرهنة على امكانات تحقيق معجم مزدوج اللسـان أو متعدد اللألسن ، ولكن شتان ما بين القول والعمل وبين البحث عن كلمة وبين ترجمة ملفوظ معقّد .

فعلى الصعيد اللساني ، تعود العقبات الكبرى بشكل رئيسي إلى

الآليات النحوية ــ الدلالية التي يتحقق معنى الملفوظات من خلالها .

وثمة ألفة من القواعد التقليدية قد حملت المهندسين على الاعتقاد أنه من الممكن معالجة معطياتها معالجة آلية ومن ثم ادخال قواعد ترقنة يضمن تطبيقها فعالية العملية المترجمة ونجاعتها .

فالقواعد التي وضعت منذ بضع سنوات في ضوء البحوث التوليدية والتحويلية لم تترك من جهتها أدنى شك . وليس هناك بعد من محللات آلية قابلة لتحقيق المعطيات المتزايدة التعقيد التي يكتشفها النحو وتفضي التحولات ، التي تمثل مضمون البيئة العميقة ، إلى البنى السطحية التي تحقق التعبير إذ يمكن تحقيق ذلك ، يوماً ما ...

إن تعقيد اللغة البشرية في تحققها قد بدأ يقبل التحويل فقط إلى نماذج لسانية ما زالت تتعثر لأسباب بسيطة ، وهذا هو التعقيد الذي لم يكن منظرو الترجمة الآلية قد تحققوا منه .

ومن هنا لا يمكن أن يتحقق العبور بين المتطلبات الدلالية ــ الشكلية للملفوظ أو الامكانات التي ما برحت تتعاظم للحواسيب .

وكما أشار م. غروس M. Gross فإن اخفاق مناهج الترجمة الآلية : ربما يعود إلى أن الدماغ البشري ينفرد بمقدرته العجيبة على استقراء القواعد العامة واستقطاب أمثلة أشد تعقيداً وأكثر عدداً . فالحاسوب لا يقوى على معالجة المشكلات إلا من خلال العناصر التي زود بها وبخذافيرها[٣٣] .

الباب الثالث

اللسانيات التطبيقية في مجال التربية

المظهر التربوي للسان

الفصل الأول

تعليم اللسان الأم

١ ــ التقاليد :

على النقيض من الاتجاه الذي سنلاحظه فيما يخص أصول تدريس اللسان الثاني حيث اثرت النظرية اللسانية والمساعي التطبيقية في بعضها بعضاً ، يبدو هنا أن المعلمين ، لا سيما مؤلفو الكتب التعليمية قد سلكوا طريقاً مستقلاً عن التفكير الأساسي حول لغة الطفل .

من المؤكد أن القضايا التي تطرحها القراءة والكتابة قد قادت المعلمين للاصغاء إلى المختصين بأمراض الأطفال وعلماء النفس ، ورأينا كيف اصطدمت النظريات والمناهج والمدارس مع بعضها بعضاً تحت تأثيرها . ولكن الأمر يتعلق بمجال استثنائي وشبه فني يتعلق بتأهيل معلمي المدارس الابتدائية . حول تعليم اللسان بحد ذاته فقد استمرت التربية بسيرها في ركاب ايديولوجية ترجع أولاً إلى التعليم التمهيدي الالزامي الصادر في عهد جيل فيري J. FERRY فيما يخص فرنسا .

وهكذا فقد اهتم التصحيح الاملائي في المرحلة الابتدائية بشكل التعليم النحوي (القواعدي) في عدد من الحالات المحدودة . مما جعل عملية ضبط الاملاء تُفقد هذا التعليم أهدافاً أهم من تلك التي كان يعطيها له أساتذة بور رويال في القرن السابع عشر والذين كانوا يعتبرون معرفة النحو شرطاً لازماً لتعلم فن الكلام ، ومرحلة ضرورية للوصول إلى

المنطق ، **ذلك الفن الذي يتمكن فيه المرء من سياسة أفكاره**[٣٤] .

إن الذين أظهروا قدرة خاصة على المحاكمة والتجريد من تلاميذ مدارس القرى كانوا يدفعون آنذاك في الطريق الملكي للدراسة الثانوية ، والمتميزون عقلياً كانوا يذهبون إلى جمهورية الفن والعلوم ليلتقوا هناك بالمتميزين من حيث النشأة ومن ثم بالمتميزين من حيث الثراء .

أما في التعليم الثانوي فكان تأهيل العقل يستند بشكل أساسي ، إلى دراسة الألسن البائدة لا سيما اللاتينية . وكان الولوج إلى التفكير النحوي يمر عبر دراسة اللاتينية أما دراسة اللسان الأم فكانت تتم بشكل « سلبي » .

وبكلمة موجزة نقول أنه كان لا بد للتلميذ من الالمام الجيد باللغة اللاتينية ليتسنى له معرفة اللغة الفرنسية .

وكانت النتيجة الحتمية لمثل هذا التأهيل المصبوغ باللاتينية وباليونانية سبباً في بقاء نثر فرنسي بالغ الأهمية في اقصى درجات قيمته لدى الكتاب ، لكنه ابتعد شيئاً فشيئاً عما سار الناس عليه من كلام شائع .

إن تطوير التعليم التمهيدي الهادف فقط إلى إعداد معلمي المدارس التأهيلية ، وفي مدارس اعداد المعلمين ، أي التعليم الثانوي الحديث قد وسع الهوة بين فئتين : المثقفين واشباه المثقفين. فأولئك الذين يعرفون اللاتينية كانت كتابتهم قوية أما الآخرون الذين ظلوا سجناء حدودهم الثقافية **فقد وضعوا في مستوى أدنى وغير مستقل** .

والنتيجة اللسانية لهذه الحالة هي في الوقت الراهن تعايش مستويين للسان . مستويان غالباً ما يصعب مد الجسور بينهما : لسان أدبي

مكتوب أو محكي ظل عصياً على من لم يمروا عبر القالب الكلاسيكي ، ولسان آخر شعبي مكتوب أيضاً لكن واقعه العميق ظل بشكل طبيعي في مستوى الخطاب المحكي .

إن انقطاع اللسان الأدبي عن جذوره الشعبية يحكم على مستخدمه بألا يخاطب سوى أقرانه كما يحكم هذا اللسان على نفسه بألا يكون سوى لسان ميت ومحافظ ، يرفض أي جديد كما يرفض أية امكانية للتجديد تقوم على أساس شعبي . ومن هنا تختلف مكانته كثيراً عن اللسان الأدبي في القرنين السادس عشر والسابع عشر وحتى في القرن الثامن عشر باعتبار أن كتاب تلك العصور لم يكفوا عن الاستفادة من دروس الشعب .

٢ ــ نحو الأزمة :

لقد تبدى الوضع الذي فرغنا من عرضه في المدرسة عبر طلاق ازدادت حدته بين لسان التلميذمن ناحية ولسان المعلم والكتب التعليمية من ناحية اخرى أو بالأحرى بين نمطين من الخطاب خطاب الواقع اليومي ، خطاب الحياة ، وخطاب أدبي خيالي ومتحفي بائد .

لم تنتبه المدرسة التأهيلية إلى هذا الطلاق لأن جماهيرها كانت ، لأسباب اجتماعية اقتصادية واجتماعية ثقافية ، تنتمي إلى ماض لا يزال قريباً منا ، ماض متجانس أي ذي أغلبية فرانكوفونية من حيث أصلها العرقي .

لقد كان الطفل خاضعاً ، دون وعي منه ، إلى تعلم مدونة كلامية سائدة في المدرسة ، إنما كان ينساها لمجرد خروجه منها . ويسعنا القول بأن المعلم الموجه قليلاً ، بسبب تأهيله لدراسة وقائع اللغة ، كان يقبل بشكل

واع أكثر من التلميذ ، إنما بشكل استسلامي ، وضعاً مفروضاً عليه ، لكنه ، هو أيضاً ، ما إن يخرج من المدرسة حتى يصبح كتلميذه تماماً .

في الوقت ذاته ، أو تقريباً ، كان الوعي نفسه يتم في الوسط المديني بشكل خاص ، لأن التلاميذ كانوا يقدمون بأعداد كبيرة من أوساط لسانية دخيلة ALLOGENES ويشكلون بالتالي مواطنين متغايرين لسانياً . وفي الأوساط الناطقة باللغة الفرنسية كان الفرق بين اللسان الرسمي المعمول به في المدرسة وبين لسان البيت أو الشارع (وهو لسان لا شكل له) يخلق حالة من اللاتصال ، ويغدو اللسان المدرسي تقريباً لساناً أجنبياً .

٣ ــ نحو وعي لدور اللسانيات التطبيقية :

لا بد من الاعتراف بأن التحقق من المشاكل التي كانت تعترض سبيل المعلمين بين عامي ١٩٥٥ ــ ١٩٥٦ ، كان يسير سيراً بطيئاً . وقد أشرنا في بداية هذا الفصل إلى أن السبب الرئيسي في ذلك يعود إلى الغياب الكامل للتأهيل المدرسي للمعلمين الذين كانوا يواجهون تلك المشاكل ، وللمسؤولين عن وضع البرامج ، وكذلك إلى قلة الاهتمام شبه الكامل في فرنسا بالبحث اللساني المتعلق بهذه المسائل العملية . هناك بعض التجمعات القومية كانت تتعرض ، وفي سياقات مختلفة ، لنفس المشاكل ولأسباب متشابهة تقريباً ، مثل ديمقراطية التعليم واختلاط المجموعات الاجتماعية والعرقية مع بعضها بعضاً . وقد وعى اللسانيون ، وعلماء النفس والمربون هذه القضايا فقاموا بالدراسات اللازمة واقترحوا الحلول الملائمة(٣٥) .

وهذه الأعمال التي عُرفت في فرنسا عن طريق المختصين هي التي

كانت وراء تغير المواقف إلى حد ما .

إن تغير الوضع من حالة اللااهتمام واللاتواصل بين علم التربية وبين اللسانيات قد مر بمرحلتين :

١ ـــ المرحلة الأولى تكونت من خلال الاعتراف بأن مكتسبات اللسانيات المطبقة على تعليم اللسان الثاني ، كلسان أجنبي ، كان من شأنها أن تكون مفيدة في اشكالية تعليم اللسان الأم واصطدم هذا الانتقال بصعوبة أساسية هي عدم انسجام تأهيل المعلمين مع المساعي اللسانية ، حيث لم يتمكن المعلمون من اكتشاف صحتها بشكل واضح .

٢ ـــ أما المرحلة الثانية فتعود إلى التطور الحديث لفرع نشأ عن اللســـانيـات والذي يمكن اعتبـاره تطبيقـاً لها على مجال أوسع هو علم الاجتماع ، ونقصد بذلك الفرع : علم الاجتماع اللساني .

لقد بينت أعمـال برنشتاين الاختلال اللســاني المزدوج وتفاوت مستويات الكفاءة الكلامية بسبب الفروق الاجتماعية القائمة بينهم .

ومنذ ذلك الحين وتبعاً لتطور الفكر اللساني ـــ الاجتماعي المطبق على دراسة التفاهم المتبادل في الوسط المدرسي ، ساهمت عدة دراسات في اظهار طبيعة المشاكل التي كان يعاني المعلمون منها فزودتهم بمجموعة من المفاهيم التي تتيح لهم ، إلى حد ما ، السيطرة على تلك المشاكل وساعدتهم بالتالي على أداء مهمتهم التربوية .

وفي الوقت نفســـه أدخـل تجديد التعـليم العـالي في برامج اعداد المعلـمـين تفكـيراً لســانيـاً جعـلهم شيئاً فشيئاً ، منفتحين على التأويل الصحيح للمشاكل التي ستعترضهم .

حتى لو بقيت النتـائج الحاليـة لهذه الجهود مهزوزة . فينبغي ألا

ندهش لذلك لأن اصلاحاً بنيوياً من هذا النوع لا يمكن انجازه في زمن مقيد جداً ، المهم أن التحرك قد بدأ .

٤ ــ مساهمات اللسانيات التطبيقية في تعليم اللسان الأم :

لقد كونت القواعد التحويلية والتوليدية، بعد أن تحددت بشكل دقيق، مجموعة منهجية من التقنيات التي فرضت نفسها، لصرامتها، على تحليل الجملة ، ولهذه التقنيات فائدة مزدوجة لأنها تبرزُ عمل الوحدات القاعدية بالنسبة لبعضها بعضاً وبالنسبة لغيرها أيضاً ، وثانياً لأنها تصل إلى توفير دلالي للملفوظ وذلك بأن نستخلص من البنية البنية السطحية البنية العميقة المتراكبة مع بعضها بعضاً في ذلك الملفوظ .

وتتعارض هذه التقنيات ، أخيراً مع الطابع السكوني للقوائم التماثلية للقواعد التقليدية لأنها تبين الوجه الديناميكي للمكون Combinotoire الكلامي وذلك بالكشف عن نماذج بناء الملفوظ ، وتوصف هذه النماذج بأنها توليدية لأنها تسمح بانتاج ملفوظات جديدة وقصيرة، وهذا المسعى التحليلي التوليدي المزدوج يرتبط ، في أساسه، بالطموحات التقليدية للصف الذي يتم فيه تعليم اللسان الأم .

من الطبيعي إذاً أن يتم البحث عن نقل مكتسبات هذا المجال الحديث من مجالات البحث اللساني إلى الميدان التربوي .

وقد اصطدم هذا الجهد بعقبتين . الأولى مرت بنا ، وهي عدم اعداد المعلمين المؤهلين بمناهج تحليل قواعدية تقليدية لا تحتل فيها اللسانيات سوى مكاناً محدوداً أو لا مكان لها فيها البتة، أما الصعوبة الثانية فنصادفها دائماً ولا مفر منها في كل مرة نريد فيها تطبيق النظرية بسرعة ودون تهيب .

إن عامل الزمن واعادة ترتيب البرامج الجامعية بشكل مطرد من أجل تأهيل معلمين جدد واقامة دورات تدريبية ترميمية وللآخرين من شأنه أن يذلل العقبة الأولى من جميع النواحي . أما العقبة الثانية فيصعب تحييدها لأنها ناشئة عن طبيعة الفرع المعني نفسه .

إن لمساعي القواعد التوليدية ـــ التحويلية ، على صعيد البحث ، أي على صعيد النظرية اللســانية ، قيمة استكشافية حيث يقابل بناء النموذج التوليدي في ميادين الجدل صياغة فرضية في مجال العلوم الدقيقة . ويرى المنظرون أن هذا المنهج لا يزعم أن يكون أداة عملية وفعالة في توليد الجمل . ولأن التربويين اللسانيين لم يفهموا هذا النموذج تشبثوا بصدق المؤمنين حديثاً بمبدأ ما والمتحمسين له ، بسرعة أحياناً ، عن تغيير أو نقل مجموعة من وسائل التفكير من الصعيد النظري إلى الصعيد العملي .

ونحن نرى أن هذا الاتجاه قد ميز تعليم اللسان الأم في الولايات المتحدة ، وبدرجة أقل في كندا ، أما في فرنسا ، فقد كان التطور أبطأ وأكثر حذراً .

لقد سمحت بعض الكتب التبسيطية (التعليمية) بادخال المفاهيم الأساسية للسانيات الحديثة في اشكالية تعليم اللسان وتبعتها في ذلك بعض الكتب المدرسية التي مكنت من الانتقال من حيزا النظرية إلى حيّز التطبيق . وفي هذا الصدد تنبغي الاشارة إلى كتابين متكاملين هما كتاب غينوفرييه وبيتار GENOUVRIER, PYTARD : **اللسانيات وتعليم اللغة الفرنسية** ، **باريس** ، **لاروس** ١٩٧٠ وكتاب فابر وبايلون FABRE ET BAYLON : **مدخل إلى اللسانيات** ، باريس ناتان ، ١٩٧٥ . وهناك كتب أخرى لا جدال في فائدتها لكونها تشكل تطبيقاً لنظرية لسانية

معينـة على تعـليم اللســان ، نذكر منها كتـاب **مرتضى محموديان M. MAHMOUDIAN من أجل تعليم اللغة الفرنسية باريس ، منشورات PUF ، ١٩٧٦** ، الذي يعتبر عرضه الوظيفي للغة عبارة عن تعميم لمنهج أندريه ماوتينيه الوظيفي البنيوي وكتاب ج. فان هو : G. VAN HOUT الذي يحمل العنوان **FRAN – MATH باريس ديدييه ، ١٩٧٣** ، وهو كتاب يستند إلى التصييغ المنطقي الرياضي للسان .

ومهما تكن القيمة الجوهرية لمثل هذه المؤلفات ، من خلال توجهاتها ومن خلال الرفض الناجم عنها ، فإنها تشير إلى الصعوبة الأساسية في نقل معطيات اللسانيات من مجال النظرية إلى مجال التطبيق التربوي .

لكي يتسنى للمعلم الافادة من عمل الاختصاصي عليه أن يكون مؤهلاً تأهيلاً لسانياً كافياً ليتمكن من اعادة وضع التأويل المدرسي في اطار الفعل التعليمي الأوسع .

إن الادراك الحقيقي لواقع التربية المتعلقة بتدريس اللسان الأم يقود لسانيين آخرين إلى ادخال المفاهيم الجديدة عن طريق استخدام مصطلحات تقليدية ، كما فعل جان ديبوا J. DUBOIS الذي ساعده ر. لاغان R. LAGAN في كتابه : **القواعد الجديدة للغة الفرنسية لاروس ، ١٩٧٣** . وهو كتاب يتميز بمساهمته الثرة في تقديم تفكير لساني حديث متحرر من القيود المدرسية الضيقة . وهذا التفكير هو الذي يتميز به عمل ديبوا العلمي(٣٦) ونظراً لسهولة عرضه واتاحته الفرصة أمام المعلمين المؤهلين تأهيلاً قواعدياً تقليدياً ، فإن استخدام مثل هذا الكتاب المدعم بمجموعة متجانسة من المنشورات الرامية إلى التعريف بالمساعي الجديدة

للتحليل اللساني ، يمكن أن يقدم فوائد جمة .

٥ ــ ما تستفيده اللسانيات من تطبيقها على القضايا الملموسة :

إذا نظرنا إلى هذه الحالة بمجملها ، وأعدنا المحاولات الحالية الجيدة إلى مواقعها ، لا بد من الاعتراف بأن اللسانيات التطبيقية لم تنجح ، إلا جزئياً ، في النفاذ عبر جدار التقاليد المعمول بها في ميدان تعليم اللسان الأم . ومع ذلك فإن تأثيرها لم يظل عديم الفائدة .

إن أحد المظاهر الأكثر ايجابية لاشكالية تعليم اللسان الأم ، هو بالتأكيد ذلك الذي أغنى انعكاس اللسانيات التطبيقية على تطور اللسان من جهة ، وعلى الاتصال المتبادل بين الجماعات الاجتماعية ــ الثقافية ذات المستويات المختلفة ، من جهة أخرى .

لقد ساهم التفكير اللساني الموجه إلى جل القضايا التربوية المطروحة على المعلمين على صعيد تطور اللسان ، في اظهار أن الطفل كان يشكو من تحول لساني عميق بسبب اكتشافه للقراءة والكتابة وهو اكتشاف غير من اقترابه للسان ، ولأن اللسان باعتباره أداة اتصال مباشرة ومناسبة ، قد أصبح أداة علم ومعرفة وتفسير لواقع تم اكتشافه سابقاً بشكل تجريبي .

أما على صعيد فهم أوليات الاتصال المتبادل ، فقد وجدت اللسانيات مكاناً خاصاً ومثالياً تتواجه فيه ، عبر حوار غير متكافىء، مع أوساط اجتماعية ثقافية مختلفة . وهكذا برزت اشكالية اجتماعية ــ لسانية للتواصل الكلامي في الوسط المدرسي ، وقد شكلت أبحاث برنشتاين ، في هذا المجال ، نموذجاً أصيلاً يقتدى به .

وعلى منوال برنشتاين شرع باحثون عديدون في تحصيل القضايا

التي تواجه الطفل لحظة ولوجه الوسط المدرسي[٣٧] .

إن السمة الأساسية التي تنشأ عن مثل هذه الدراسات هي أن الأطفال القادمين من أوساط ذات مستوى ثقافي جيد هم القادرون على قبول الضغط الفكري للصف وعلى تجاوز عقباته . وبهذا تتأكد أهمية الاكتساب الأولي للسان الأم في اطار الحياة العائلية بالنسبة لتطور الكلام عند الطفل كما تتأكد حقيقة أن الصعود الاجتماعي للفرد يرتبط بالصعود الجماعي . ولكي نضمن للطفل حقه في التطور بصرف النظر عن منشئه ينبغي على المدرسة ايجاد العلاج اللازم للتقصير الأولي . وقد حققت اللسانيات خطوة جيدة وذات دلالة بينت أن الصعوبات التي تواجه الطفل في الوسط المدرسي سببها الصورة التي كونها ذلك الطفل عن المدرسة . ومن هذا الاكتساب يجب أن نستخلص النتائج المطلوبة.وفي الوضع الراهن ، نتمنى على الألسني، خصوصاً عالم الاجتماع اللساني، الذي هو في نفس الوقت عالم نفس لساني أن يأخذ دوراً أكثر فعالية في الادارة وفي مجلس المعلمين المسؤولين عن تنظيم البرامج واستخدامها .

إذا اغتنت اللسانيات عبر احتكاكها بالقضايا المحسوسة فقد عرفت ، خلال عشر السنوات الأخيرة ، كيف تستثمر هذا الانجاز لحل تلك القضايا نفسها ، وهي اليوم قادرة على اقتراح بعض السبل أمام المعلمين .

٦ ـــ توجهات جديدة :

إن المعارف المدرسية التقليدية الموروثة عن البنية اليونانية ـــ اللاتينية حول الدراسات الأدبية قد رفعت البلاغة إلى أعلى مستويات التدريب على فن الكلمة . وشهد التأهيل الثانوي خلال عدة عشرات

من السنين انحساراً شبه كامل أمام هذا التفكير البلاغي .

وفي الوقت الحاضر ، يبدو أننا أمام اعادة نظر ، وتقويم للمعطيات البلاغية التي عادت لتأخذ دورها الذي تستحقه في الفكر اللساني(٣٨) وفي المجال التربوي فإن هذا المسعى نفسه يتأكد بشكل جديد ، حيث يدور الحديث حول تقنيات التعبير ، وهو مسعى ينطوي على نية حسنة لما يتضمنه من تركيز على المساعي والمناهج التربوية التي ينبغي عليها أن تتيح للأطفال وللبالغين ، المسجلين في المدرسة ، امكانية التمكن من لسانهم والوصول إلى حقهم الكامل في التعبير الذي يشكل ضمانة للشعب في التمتع بحقوقه السامية ضمن اطار الدولة الديمقراطية وهنا نشهد توجهاً جديداً للفروع الأدبية ، وبشكل أساسي فيما يتعلق بتعليم اللسان الأم ، يهدف إلى ايجاد حلول جديدة لقضية تدفق الطلاب الذين لم تعدّهم أوساطهم الأصلية اعداداً جيداً إلى دقائق الكلام والكتابة في مرحلتي التعليم الثانوي والعالي . لذا ينبغي على تقنيات التعليم أن تعالج الأخطاء الناتجة عن عدم التكافؤ الاجتماعي والوسيلة التي تمكّن للمسجلين في المدرسة من التمكن من لسانهم وأن تؤمن لهم القيام بدورهم الكامل على المسرح الاجتماعي الديمقراطي للحياة(٣٩) .

عند ذلك فُرضت ، شيئاً فشيئاً ، فكرة أن المساواة في الحظوظ كانت تمر عبر اقامة تعليم تقنيات التعبير ، سواء تعلق الأمر باعادة التدريب ، وبالصعود الاجتماعي والتأهيل المستمر الهادف للقضاء على التخلف الثقافي ، أم بتعليم الفرنسية عبر منظور جديد لا انساني (ص ٣) .

إن الذين قدموا لمجلة اللسان الفرنسي التي اقتطفنا منها هذا

الاستشهاد لم يخدعوا كثيراً : « نود القول ، جملة واحدة ، أنَّ أية تقنية ، على الصعيد التربوي حتى لو أحيطت بهالة كلمة التعبير ، لن تستطيع ، برأينـا ، تحقيق المســاواة اللســانية في الحظوظ ولن تلغي بضربة سحرية النواقص الاجتماعية الثقافية » (ص ٣) .

ومع ذلك، ينبغي أن نعتبر وأن نولي اهتمامنـا للجهـود التربويـة المبذولة في هذا المجال في ضوء المعطيات اللسانية .

إن الجدة في مثل هذه المعالجة APPROCHE تكمن في طريقة التصـدي للصعوبات . وهنـا يحاول المعلم الامسـاك بواقع اللســان على صعيد التزامن [دراسة اللغة في فترة محددة] الذي لا يدين بشيء لوجهة النظر التطورية القائمة على معرفة مسبقة وضرورية للغة اللاتينية .

والمعلم ، باستخدامه المفاهيم الحالية للسـانيات المتعلقة بمفهومي الكفاءة والأداء PERFORMANCE, COMPETENCE إنما ينطلق من المبدأ القائل بأنه ينبغي أن يكون ممكناً تحديد الكفاءة عن طريق المسعى التصحيحي الممـارس على الأداء تبعـاً للاحـالة إلى استخدام يشكـل معطيات النحو نفسها . لكن التعبير لا يتحدد باكتساب نواة تولد جملاً صحيحة ، إذ يجب السيطرة على المعطى الاخباري لنص طويل للتمكن من اعادته إلى ابعاده الأساسية ، وهنا يأتي البحث عن تقنيات تقليص النص سواء أكان مكتوباً أم شفوياً وهنا أيضاً يلتقي تشكل تقنيات التعبير بتشكل تقنيات الفكر .

هكذا تتكون في المدرسة الابتدائية وحتى مستوى التعليم العالي ، تربية للسان تبتعد عن التمارين التقليدية لشرح النص والسرد والانشاء التي تتنـاول موضـوعاً معينـاً للاقتراب من مقتضيات الاتصـال في الأحوال

الحقيقية المصادر عليها .

وهنا تقدم اللسـانيات للمعلم المؤَهَل ، وفق هذا الفرع ، شبكة عمل عليه أن يعرف كيفية التطريز عليها . تسـاعده في هذا ، الكتب المدرسية التعليمية والمساعي التربوية المناسبة .

٧ ـــ تأهيل المعلمين :

في هذا المجال ، تبقى قضية تأهيل المعلمين قضية أساسية . فقد اعتقدنا دائماً بأنه على اللسـانيات أن تندمج تدريجياً كعلم مستقل ، في البرامج بدءاً من المرحلة الثانوية . وزيادة على ذلك فهي تفرض نفسها في المعاهد وفي برامج التأهيل التربوي بالنسبة للمعلمين من مستويات التعليم كافة .

العدد (١٤) من مجلة اللسان الفرنسي (أيار ١٩٧٢) والذي يحمـل عنوان: اللســانيـات وتأهيـل المعلمين، والتعليم العالي، والتي نشـرت باشـراف جان ديبوا يطرح المشكلة التي نحن بصددها هنا بعبارات واضحة. وفي المقدمة التي تعتبر بياناً إلى حد ما، يطرح جان ديبوا قضـــايا تأهيـل المعلـمين، وبالتـالي قضية الدور الذي يمكن للسانيات أن تضطلع به:

« اللسانيون معنيون بشكل مباشر وعميق بعملية تأهيل المعلمين ، لثلاثة أسباب :

١ ـــ لأن موضوع اللسانيات هو موضوع اللسان والاتصال قبل كل شيء ، وأن التربيـة تستند بالضرورة إلى مجموعة من الافتراضـات المتعـلقـة بسـير اللســـان وتطوره وبأنماط الاتصـال القائمة بين المعلمين والمتعلمين .

٢ ــ لأن موضوع اللسانيات هو اللسان ووصف القاعدات التي تسمح بتحليل الجمل الجديدة باستمرار، ولأن اللسان هو في الوقت نفسه الوسيلة الضرورية لنقل التعليم وموضوعه بالذات حينما يتعلق الأمر بتعليم الألسن الحية أو باللسان الأم .

٣ ــ لأن موضوع اللسانيات هو الخطابات . وقد أعطت المؤسسة المدرسية الأفضلية للخطاب التعليمي الذي يحققه المعلم والذي ينبغي معرفة قواعده للتمكن من نقده » (ص ٣) .

ضمن هذا التأهيل ، تجد اللسانيات نفسها معنية على أصعدة مختلفة من الاهتمام والتفكير. ويتعلق الأمر أولاً بمعرفة الكيفية التي تتحدد بها القدرة الكلامية عند الطفل في مرحلة معينة من مراحل تطوره اللساني بشكل يتمكن معه الخطاب التربوي من التلاؤم مع قابلية الانفعال الكلامي عند من يتوجه إليهم ذلك الخطاب . ويجب أن نكون قادرين أيضاً على حساب درجات التطور عند هؤلاء وأخذها بعين الاعتبار لمواجهة الاستراتيجبات التربوية للتعليم .

أمام المعلم ، وفي عالم الصف المغلق المعقد ، يقف التلميذ بمعرفته التي أتاح له وسطه الحصول عليها . وعلى المعلم أن يتمتع بمعرفة ضرورية في ميدان اللسانيات الاجتماعية ، تسمح له بفهم قضايا الاتصال والتعبير التي تواجه التلميذ ، وعليه أن يحدد الوسائل الواجب اتخاذها لمساعدته على حلها .

والاستراتيجيات التي ينبغي على المعلم تحديدها لا يمكن أن تفرض عليه عن طريق النشرات الأكاديمية الصادرة عن مفتش يشرّع بعبارات عامة . بل ينبغي عليه تكوينها تبعاً لمعرفته الخاصة بالمعطيات الأساسية

لتطور اللغة عند الطفل ، وتبعاً لبنى اللسان الذي ينقل التعليم . ومن هنا ضرورة فرض تأهيل لساني جاد على مستويات اعداد المعلمين كافة مهما كانت اختصاصاتهم ، لاسيما فيما يتعلق بتأهيل أساتذة تعليم اللسان الأم وأساتذة تعليم اللسان الأجنبي . والعلوم الحديثة للاتصال تقترح نماذج من الملائم عرضها على معلمي المستقبل ودراستها معهم .

من ناحية أخرى ، من المفيد ، أن نقدم للتلاميذ معرفة ، أساسية معللة بقدر الامكان ، عن لسانهم الأم ضمن حيز تطوري وتزامني وذلك تبعاً لتطور المعرفة.

منذ زمن ليس بالبعيد ، قامت في فرنسا نخبة على أساس معرفتها باللغة اللاتينية . حيث أن المعطيات الحديثة للسانيات تسمح باستعادة مثل هذه المعرفة عبر تفكير يقوم على التطورية . وعلى الفرنسي أن يمتلك الوسائل الكفيلة بتعليمه لسانه بشكل عميق حتى لو كان جاهلاً باللغة اللاتينية ومع هذا ، فلا ما نع من دراسة هذا اللسان .

إن اللسـانيات التطبيقية ، وبفضل معطيات اللسانيات العامة ، تقدم للمعلمين امكانية ايصال تلاميذهم إلى هذا الوعي العميق للسان الذي يسمح لهم بأن يكونوا متحدثين بشكل جيد وكامل . وتقع هذه المسؤولية على عاتق المعاهد الجامعية المكلفة بتأهيل المعلمين ، بغض النظر عن اختصاصاتهم، ومنحهم الوسائل الكفيلة للوصول إلى هذه الغايات .

الفصل الثاني

اكساب اللسان الأجنبي في سياق المدرسة

١ ــ دور «معلمي» اللسان:

مع أننا لسنا بحاجة للإغراق في العودة إلى الوراء، فليس من الخطأ التذكير بأن التفكير النحوي الحديث المطبق على وصف الألسن العامية يدين بالكثير إلى «معلمي الألسن» أمثال «بالزغراف» الذي كتب، في القرن السادس عشر أول كتاب نحو فرنسي منتظم، وقام بتعليم الفرنسية لعائلة تودور كما قام «موبا» بتعليم هذا اللسان إلى أهل بلوا Blois وإلى الأمراء الشباب الأجانب الراغبين في استكمال تربيتهم باكتساب لسان يستخدم في كافة بلاطات أوروبا. وقد تكونّت بين هذين المعلِمَيْن وعلى غرارهما سلسلة طويلة من النحويينن عبر أوروبا كلها.

ولا نبالغ إذاً، إذا زعمنا أن نوعاً من اللسانيات التطبيقية بالمعنى الضيق للعبارة، أي تعليم الألسن الأجنبية، قد تكونت قبل الحالة النهائية وسبقت بزمن طويل، لسانياتٍ عامةٍ بدا فزدينان دوسوسير كطليعي لها في أوروبا على الأقل.

وحينما عادت الأشياء إلى نصابِها لاحقاً، اي الآن، فقد اتجهت اللسانيات المطبقة على الألسن الأجنبية إلى اللسانيات النظرية لتعتمد وجهات نظرها ومبادئها ولتقيم نتائجها. وعلى هذا فما هو حجم الدَيْن الذي استدانته؟ وإلى أي حد ساهمت معطيات اللسانيات النظرية في

تكوين أسس اللسانيات التطبيقية؟ وهل علاقة الارتباط بها أو التبعية لها، هي فعلاً علاقة قوية كما يظن البعض؟

١ ــ أهداف تعليم الألسن الأجنبية عبر العصور:

كان الهدف الذي أولاه معلمو اللسان إلى تعليمهم في القرنين السادس عشر والسابع عشر هدفاً واضحاً. إذ كانوا يريدون تعليم تلاميذهم تكلم اللسان الذي كانوا يعلمونه. ومع أن هذا الأمر يبدو بدهياً، لكننا سنرى لاحقاً أنه لم يكن كذلك دائماً.

واستناداً إلى شهادات أولئك المعلمين، هذا إذا كان هناك ثمة اتفاق على الهدف، فلابد من الاعتراف بأن مواقفهم ازاء الوسائل المتبعة لم تكن واضحة تماماً. وهي مواقف تتراوح بين قطبين: فمن جهة، يعتقد التجريبيون الاقحاح أن المهارة تكتسب بالمران. كما يعتقدون بعدم وجود أهمية عملية لقضايا النحو النظرية، فهم يعلمون اللسان عن طريق الحوار، وتشكل ممارستهم ما نسميه الآن بالمحادثة خلال الدرس الخاص.

ومن جانب آخر، يسعى المنظرون السائرون على منوال «بالزغراف» إلى تقليص الألسن العامة إلى قاعدات دقيقة جداً، كتلك المتكونة عن نحو اللسانين اللاتيني واليوناني. وتعليم اللسان الأجنبي، بالنسبة لهم، هو تقريباً دراسة نحو هذا اللسان المعروض وفقاً لأطر النحو اللاتيني وتبعاً لمقولاته الدقيقة، وغالباً ما كانت كتبهم ثلاثية اللسان: اللسان الأم المستخدم كنقطة انطلاق، واللاتينية المتوسطة كتعبير مرجعي، واللسان الأجنبي المراد تعليمه أي: لغة أم ــ لاتينية ــ لسان أجنبي. وابتداءً من عام ١٦٦٠ أدى نحو «يورورويال» لواضعيه «لانسلو وأرنو» إلى تغيير هذا المفهوم بشكل تدريجي وحلت أطر النحو العام محل

اللاتينية، كحدود مرجعية وسيطة بين اللسانين المتماسين.

إذا كانت كافة الفروق الطفيفة بين هذين الموقفين ممكنة، يبدو، هناك طريق متوسط ومرض تقريباً بالنسبة للنجاح الذي حققه، وهو طريق سلكته مجموعة من المعلمين الذين ازداد عددهم في بداية القرن السابع عشر وحتى القرن الثامن عشر. وهنا تتوازن النظرية مع التطبيق، كما يشير إلى ذلك «كلود موجيه»، أحد المعلمين المعروفين وأكثر أعضاء تلك المجموعة عطاء، وذلك في أحد حواراته مع سيدة قالت له:

«لم أتعلم اللغة اللاتينية، ولا أعرف ما هو النحو، وأجهل الاسم والفعل.. الخ. ومع ذلك فإني لا أريد أن أتعلم بشكل روتيني، إنما عن طريق القاعدات. لذا أرجوا أن تخبرني عن امكانية ذلك.

فيجيبها المعلم بقوله:

«هذا معقول جداً، فبدون ذلك لا نفعل شيئاً إذ لا بد من معرفة الأساس»(٤٠)

لكن في هذه الكتب التعليمية فإن المعلم الذي يؤمن باعتدال بالدراسة النظرية، يكثر من النصائح العملية والتمارين، وهنا تجدر الاشارة إلى الطابع الحي والظريف لهذه الحوارات.

في القرن الثامن عشر صارت طموحات معلمي اللسان أكثر أكاديمية، إذ بدأ التفكير بأنساق أفتراضية لنحو شامل، من شأنها تقديم مفتاح يلائم كافة الألسن دفعة واحدة. ومع ذلك فلا يمكن انكار جهود هؤلاء المعلمين، فالنظرة السليمة للمربي غالباً ما تصحح الرؤى النظرية المغرقة في انتظاميتها «منهجيتها» وضمن هذا المنظور يمكننا الاستفادة كثيراً من كتاب القس (بلوش)(٤١) الذي يعتبر انموذجاً عن ايديولوجية ذلك

العصر.

إلا أن الهدف العملي لهذا التعليم لم يعد يحتل مكان الصدارة. فالمعرفة الفكرية لنسق اللسان أخذت تزداد أهميتها: إنها استثمار سكوني نظري يغني العقل ويسمح بفهم نسق اللسان الأم بشكل أفضل.

وقد ازداد هذا التيار طيلة القرن التاسع عشر لا سيا منذ أن تكرس تعليم الألسن الأجنبية في الثانويات والجامعات بشكل نهائي، وصار استاذ الألسن الأجنبية أستاذاً انسانياً مثله في ذلك مثل أستاذ الفرنسية وأستاذ الألسن القديمة لأن هدفه هو الوصول بالتلميذ إلى معرفة النصوص، ويقوم تعليمه تقريباً فقط على فن الترجمة في هذين التعبيرين التربويين التقليديين وهما الترجمة من لسان أجنبي إلى اللسان الأم وبالعكس. «الترجمة والتعريب فيما يخص اللغة العربية.م.».

وأثناء ذلك تكونت الجمل الأساسية والجوهرية للسانيات النظرية التي ظلت ميداناً علمياً رفيع التخصص. وهو مجال معرفة يتجابه فيه فقهاء اللغة المتبحرين والمتخصصين بالألسن الغريبة والنادرة مع فلاسفة اللغة والأصواتيّين العامين وكذلك المختصين بعلم الأصوات التاريخي. ونظراً لتأهيلهم فإن معلمي المرحلة الثانوية قد استبعدوا عملياً عن هذا المجال. وقبل زمن ليس بالبعيد كان يمكن الحصول على شهادة التبريز في اللغتين الانجليزية أو الألمانية دون أن يعرف الناجحون أسماء مثل سوسير، وسابير ويلمسلف أو تروبيتسكوا.

٣ ـــ نتائج الامبريالية اللسانية:

هناك نقطة هامة تجدر الاشارة إليها وهي أن المربين والنحويين أو الألسنيين اهتموا غالباً بتعليم لسانهم بشكل فعال للأجانب أكثر من

اهتمامهم بتعليم الألسن الأجنبية لمواطنيهم من الشباب.

لكن وجهة النظر الشمولية هذه عليها الا تنسينا المبادرات الناجحة والواضحة لبعض معلمي الألسن الأجنبية والتي هدفت إلى تجديد تعليمهم في نفس المنحى(٤٢) لكن الأمر كان في بدايته عبارة عن مبادرات فردية غالباً ما استقبلت بكثير من التردد من قبل السلطات، ووضع الجهاز الاداري الثقيل أمامها العقبات كالبرامج، والامتحانات...الخ.

وهكذا استطاعت المؤسسات الرسمية والخاصة في فرنسا وخارجها، والتي تضطلع بمهمة تعليم الفرنسية كلسان أجنبي، والبعيدة عن كل العراقيل والتي تقبل المساعي التجريبية بصدر رحب، استطاعت التحرك بشكل أسرع وأكثر فعالية. وما قيام فريق من مدرسة سان كلو العليا بإشراف «جورج غوغنهايم» بانشاء فهرس جوهري للغة الفرنسية، والنتائج التربوية التي انبثقت عنه منذ أكثر من عشرين عاماً إلاّ شاهد واضح على ذلك.

لقد كان الهدف الذي تسعى هذه المؤسسات إلى تحقيقه، واضحاً تحدده ظروف التعليم الخاصة. ففي البداية كانت تلك المؤسسات تقدم للطلاب الأجانب الذين عهد بهم اليها، كفاءة كلامية فعالة شفهية بالدرجة الأولى، ومكتوبة بالدرجة الثانية. وفي الوقت الذي وجدت فيه أهداف معلمي اللسان في القرنين السادس عشر والسابع عشر، فإن مقاربتها المنهجية ستتشابه بشكل مثير مع منهجية هؤلاء المعلمين. إذ أعيد خلق الدرس عن طريق الحوار حيث تمارس تمارين المحادثة انطلاقاً من هذه الحوارات. وعلى الرغم من استنادهم إلى أسس نظرية مختلفة فإننا نجد سراباً

المنهج ذي نزعة شمولية يمكن استخدامها مع كافة الأجانب، مهما كان لسانهم الأم، وتمثل امكانية حققت ارباحاً رائعة للمؤلفين وللناشرين.

إن للمنهج المستنبط من مقاربة كتلك وجهين ايجابيين واضحين. ففي الصف الذي تتمثل فيه غالباً ١٥ ، أو ٢٠ جنسية مختلفة وبألسن مختلفة كذلك، يمنع هذا المنهج أي استعانة بتلك الألسن ويستبعد الترجمة كوسيلة انطلاق وكمرجع. ويتطور الاتصال بين المعلم والتلميذ تبعاً لتطور قدرة هذا الأخير، وهي قدرة ناشئة عن نشاطه الكلامي المستمر لأنه يبدأ بالتكلم منذ الدقيقة الأولى على بداية الدرس.

ويبرز خلف مثل هذه الطريقة التربوية افتراض نظري مسبق تمثله عبارة المنهج المباشر نفسها والتي تستخدم لتمييز تلك الطريقة. وهي تعني لمستخدميها:

١ ــ انه ينبغي تعلم اللسان الأجنبي بنفس الطريقة التي تعلمنا بها اللسان الأم أي عن طريق الاستثمار المباشر للمرجعيات المقامية المدرجة خارج اللسان.

٢ ــ وأن سيرورات الاكتساب في هذه الحالة أو تلك هي سيرورات متشابهة.

مذاك، وعينا تماماً هشاشة الأسس النظرية التي تستند إليها هذه الدراسة التعليمية، ومحدودية فعاليتها. ومع ذلك فإن المناهج القائمة على هذه الأسبقيات النظرية تبرهن بشكل عام على الحركة المستمرة وعلى ديناميتها التي أثرت في تعليم الألسن الأجنبية في الأطر المدرسية التقليدية.

وضمن هذا المنظور، شهدت الستينات، ازدياداً في مناهج تعليم الألمانية والانجليزية والاسبانية التي تتفق بشكل عام على طريقة: صوت

وصورة فرنسا++ أو على مناهج أخرى لتعليم الفرنسية كلسان أجنبي كما هو الحال بالنسبة لكتاب موجيه الذي يدرس في معهد الأليانص.

٤ ــ ثورة الوسائل السمعية البصرية:

إن العودة إلى غاية (Finalité) أساسية نسيتها طرق تعليم الألسن، أي تعليم التلميذ الاستماع والتحدث، قد ترافقت، اجمالاً، بتطور الوسائط السمعية ــ البصرية والسينما والتلفزيون، وبتطور تقنيتين هما تقنية تسجيل الخطاب المحكي وتقنية الفيلم الثابت. وهاتان التقنيتان المترافقتان ستقدمان للمناهج الفعالة والحية لتعليم الألسن الأجنبية، الدعامة اللوجستية التي تساعد على نموها.

لقد ظهرت الأسطوانة وآلة التسجيل وحتى مخبر الألسن، بشكل خفيف في صف تعليم اللسان لكن هذه الوسائط ظلت عوامل مساعدة مع المجموعات التربوية التي لم تتلاءم بشكل جيد مع استخدامها ولم ينظر إلى ــ مخبر اللسان ــ المعمول به في بعض صفوف التعليم المتميزة كالمدارس الحربية والتجارية لا سيما في البلدان الغنية كالولايات المتحدة ــ إلا على أنه وسيلة لتصحيح اللفظ.

إن المناهج السمعية ــ البصرية التي تستغل، بشكل منتظم وحدات الدروس المبنية على شكل مقطوعات حوارية سجلت مسبقاً على شريط تسجيل وتم توضيحها مقطوعة تلو مقطوعة بواسطة مشاهد ثابتة من فيلم متواقت، هذه المناهج، كانت، على العكس، تعد التجهيز التقني مبدأ ثابتاً في المسعى التعليمي وتعطي مخبر اللسان دوراً وظيفياً يشترك اشتراكاً وثيقاً مع عمل السلف كتكرار الحوار الناتج الذي يتضمنه الدرس، ومكننة مضمونة اللساني، وتوسيع هذا المضمون بالتمارين المناسبة

والمسجلة على شريط التسجيل.

لقد طرح ظهور هذه الوسائط السمعية ــ البصرية، ومن ثم استثمارها المنهجي الذي كان يتسع شيئاً فشيئاً، قضية وظيفة الاستاذ في صف تعليم اللسان باعتبار أن جوهر التطور اللساني كان ((مبرمجاً)) من قبل المربين اللسانيين المسؤولين عن الاختيار والتدرج في التعليم.

قد يكون الخوف من فقدان المبادرة التربوية، التي لم تكن دائماً واضحة، هو الذي أدى بالمعلم، المؤهل بشكل تقليدي، إلى معارضته الأولية لمثل هذه المناهج والسخرية منها. وبما أن المنهج السمعي ــ البصري الذي أعفى المعلم من مهمة البرمجة اللسانية ومن تحقيق استراتيجية عرض الصعوبات الجديدة، جعله يتفرغ لأداء مهمات أخرى كالمراقبة المستمرة لنشاط التلاميذ وتصحيح هذا النشاط (الأمر الذي يفترض، بالنسبة للمبتدئين، معرفة الأواليات الصوتية وممارسة ترتيبها ترتيباً جديداً) وتوجيههم نحو فهم الطريقة التي تعمل بها الأواليات اللسانية المعلمة ومساعدتهم شيئاً فشيئاً على اكتساب استخدام طوعي ومستقل.

لكن هذه المهام ظلت حتى ذلك الوقت أما مدعاة للاستخفاف أو أنها كانت تمارس عفو الخاطر وبشكل ناقص. ولتجاوز الهلع الذي أصاب المعلم نتيجة حرمانه المفاجىء من امتيازات اعتاد أن يعتبرها أساسية، كان لابد من اكسابه نظرة جديدة حول مهنته، و((اعادة تأهيله)) كما كان يقال في الستينات لا سيما في وضع برامج تأهيلية جديدة. وقد لجأ معلمو التعليم العالي الذين ساعدوا على تطوير هذه المناهج الجديدة، بشكل خاص إلى اللسانيات النظرية يأخذون منها عناصر ((اعادة التأهيل)) هذا أو برامج التأهيل الجديدة. وضمن هذا التطور

الموسع فتح النقاش حول العلاقات المعقدة القائمة بين اللسانيات النظرية واللسانيات المطبقة على تعليم الألسن الأجنبية.

٥ ــ زمن المحصلات:

باسم المبادىء اللسانية التي كان يجهلها الممارسون المحنكون، وهو أمر كان يجعل أية محاولة نقاش من طرفهم نوعاً من المخاطرة، قامت جماعة المناهج الجديدة بفرض أفكارها، لا سيما ((كيفية العمل)) التي خالفت مجمل العادات التي درج عليها المعلمون الذين ما أن اصابهم الذعر حتى هرع المنظرون إلى فتح نقاش على صعيد الأسس اللسانية للمناهج التي جعلوا من أنفسهم أبطالاً لها، وظهرت حقائق صعبة، إنما ضرورية، بشكل متزايد في وضح النهار.

قبل اختراع الوسائط السمعية ــ البصرية، لا شك بأن التقدم الحاصل في وصف أنساق اللسان، خصوصاً في مجال الصوتيات، ثم في مجال علم وظائف الأصوات، قد أتاح للكتب التعليمية المدرسية امكانية عرض بعض الوقائع على صعيد وصف وحدات التلفظ الثاني[٤٣] عرضاً دقيقاً، وخصوصاً المناهج السمعية البصرية التي تستند إلى افتراضات مسبقة حول طبيعة أنساق اللسان وآلية عملها، كان يمكن أن يعني (الاستخدام) للمارسين بأن النظريات قد وصلت إلى نتائج نهائية.

فما هي حقيقة الأمر؟ لنسق مثالاً على ذلك: كانت تلك المناهج تركز اهتمامها على ضرورة تعليم اللسان المحكي بـ الدرجة الأولى. وهو أمر يفترض بأن قضية وصف هذا المستوى الخاص للخطاب كانت قضية محلولة. وبما أن عالم الخطاب ظل مجهولاً حتى الآن، لأن الفضل في اكتشافه يعود إلى آلة التسجيل التي سمحت بتثبيت الانجازات العابرة، وهو

اكتشاف لم يتحقق إلا في الستينات، فقد كان من المبكر، على الأقل في ذلك الوقت، الزعم بالقدرة على تعليم بنى تلك الانجازات. وبشكل أكثر تواضعاً، كان معدو المناهج يكتفون، من جانب آخر، باقتراح خطاب بسيط وحيادي، إنما لا يربطه بالخطاب المحكي الطبيعي سوى رابط بعيد جداً...

كان هنـاك ولا يزال، على صـعيد اللسـانيـات التطبيقيـة تهور واستعجـال وحماسـة لا مكـان لها في تمرير المعطيـات التي أفادت منها النظريات على صعيد الافتراض فقط في الممارسة التربوية.

لم يكن تأهيل المرشد التعليمي غالباً / من الناحية اللسانية / سوى تأهيل سطحي، وهو الأمر الذي كان يفسر حماسته، التي لا مسوغ لها، وهي حماسـة تشبـه تلك التي يبديها من اعتنق مذهباً جديداً. وكانت الخطابات التربوية بين عامي ١٩٥٥ ــ ١٩٥٦ تنطوى على نية حسنة من هذا الجانب أو ذاك لكنها لم تخل من شيء من عدم الفهم إن لم نقل الجهل.

لنضرب مثـالاً آخر: إن البهجـة التي أثارتها المناهج السمعية ــ البصرية قد وضعت صانعيها أمام مشكلة مادية مثيرة كان لا بد من حلها وهي مشكـلة كلفة انتاج تلك المجموعات التربوية إذ لم يكن الاستثمار ليدر الربح على النـاشرين نظراً لضيق السوق. وكان الحل المقنع الوحيد يكمن في قبول مبدأ الأخذ بالمنـاهج ذات النزعة الشـاملة القادرة على جذب اهتمام جمهور متعدد الألسن وإذا ما طرح غالبـاً خيـار العمومية فمرد ذلك إلى الاهتمام بالمتطـلبات التجارية أكثر من الاهتمام بالمبادىء المدعمـة بالنظرية وبالبحث. فهل يجرى الالحاح على حقيقة ما حققناه

بفضل الطموحات الكبرى والوسائل التقنية الهامة ووسائل الاتصال الجماهيري، وهي وسائل عالية التقنية كالسينما والتلفزيون والتي أثار مضموها الاحتجاج لدرجة أن اي لساني حريص على سمعته كان يعرض عن ضمانة تلك الوسائل؟

٦ ـ صمت اللسانيات النظرية وحذرها:

اعتقدت اللسانيات العامة خلال الستينات بأنها تملك / عبر البنيوية منهجاً وتقنية. إذ أنها عادت للتوجه نحو آفاق جديدة من خلال الأعمال الأولى التي قدمها نوام شومسكي ومن خلال اقتراح أولي لمجموعة نظرية من المفاهيم التي ستأخذ اسم القواعد التوليدية والتحويلية. أما مساهمة البنيوية في اللسانيات التطبيقية فقد بقيت قليلة. وحتى ذلك الوقت قدمت النماذج البنيوية أطراً فعالة لتحليل الخطاب ومن أجل تحديد العناصر التركيبية المكونة لها. إلا أن استخدام هذه المعطيات على صعيد المناهج بقي حذراً إن لم نقل أفلاطونياً (مثالياً) وعلى اثر دخول القواعد التوليدية والتحويلية إلى أرضية تعليم الألسن الأجنبية، والذي كان دخولاً مذهلاً وغامضاً في آن، فقد اهتم المنظرون، بشكل واضح، بتحديد النماذج التي تبرز كفاءة الناطقين وحدود قدراتهم، ولم ينتبه أستاذ اللسان حتى ذلك الذي لم يألف الخطاب اللساني إلا قليلاً إلى لغة هؤلاء المنظرين مخافة أن يفسرها تفسيراً معكوساً.

منذ فردينان دوسوسير لم يكف البحث اللساني الأساسي بمختلف مناهجه ومفاهيمه عن اغناء علوم الانسان الأخرى التي لم تتردد في أن تأخذ عنه رؤاه ومساعيه. ومع ذلك فهل تجد اللسانيات التطبيقية التي سبقت تقنياتها اللسانيات الصرفة في نواح عدة، والتي كانت تنتظر منها،

بسبب تغير مفاجىء طرأ على الأشياء، حلولاً ودفعاً جديداً؟ هل يملك المنظرون مفتاحاً للمشاكل غير المتوقعة التي كانت تفرض نفسها عليهم بنوع من الشدة منذ أن اضطلع تعليم الألسن بمهمة أساسية هي تكوين مقدرة شفوية وفعالة في اللسان المدروس؟.

حينما دُعي نوام شومسكي عام ١٩٦٦ إلى North – Eastconference Language Teaching قام بتبريد حماسة معلمي اللسان حينما حدد بوضوح أنه لا يظن بأن البحث اللساني الأساسي يمكن أن يكون مفيداً في حل المشاكل العملية التي تواجه تعليم الألسن:

«It is defficult to believe that either linguistics or psychology has achieved a level of theor ical understanding that might enable it to support a 'Technology' of language teaching(44)»

٧ ــ نهضة اللسانيات المطبقة على تعليم الألسن الحية:

لم يطل انتظار رد الفعل على موقف قطعي كهذا (أي موقف شومسكي). فقد كان هذا الموقف كامناً في الأعمال التي تبحث في اكتساب الألسن الأجنبية السابقة أو المعاصرة والتي ينبغي ألا نقلل من أهميتها في مسايرة الدُرجة (MODE) إذ قدم اللسانيون التطبيقيون الأمريكيون الذين هم قبل كل شيء اختصاصيون في تعليم الألسن الحية، مثالاً يُحتذى في هذا الميدان واضطلعوا بكامل مسؤولياتهم. ونظراً لرفض المنظرين الدخول في حوار مع المعلمين، فقد حق لهؤلاء اللسانيين التطبيقيين السيطرة على معطيات البحث النظري والمباشرة الضرورية في تسهيلها ما دام أن هذه المعطيات كانت ضرورية لحل القضايا العملية للتعليم.

إن للكتب التي نتجت عن هذا الجهد المعمم سمات مشتركة تساعدنا على انجاز توجهاتها الرئيسية لأنها لم تعد كتباً تعليمية تقديمية تستخدم منهجاً محدداً كالأعمال المماثلة في الخمسينات وبعد أن تركت هذه الأعمال مسافة بينها وبين الموضوع الذي تعالجه. فقد بحثت أولاً عن اعطاء معلمي اللسان الحاليين والمستقبليين، معرفة كافية عن اللسانيات النظرية ليتمكنوا بأنفسهم من فهم التطبيقات العملية التي يمكن استنباطها منها. لذ فقد كانت تلك الأعمال على شكل دراسات تعميمية ولا تزال مواقف مختلف المدارس، لا سيما البنيوية التي لا تزال حية، والقواعد التحويلية والتوليدية ، تعرض بشكل عملي ملموس وتقدم التطبيقات المباشرة في الصف الذي يتم فيه تعليم اللسان بأكبر قدر من الحذر وذلك عن طريق ابراز قيم هذه المقاربات (الدراسات) وحدودها(٤٥)

وقد تطور، بشكل خاص، مفهوم التضادية، الذي نشأ عن تحليل دقيق لنسقين لسانيين متماسين، وذلك باللجوء إلى هذه النظرية أو تلك.

لقد سمح هذا الالحاح بالخروج من الطريق المسدودة للمناهج الشمولية وذلك بتبيان كم يمكن لقضايا اكتساب نسق لساني جديد أن تطرح بشكل مختلف تبعاً للسان الأم المدروس وباقتراحها لمبادىء جدية في وصف الأنساق اللسانية، فقد أوضحت تلك المؤلفات امكانية تجنب تشوش وتناقضات القواعد التقعيدية وذلك بتحديد قاعدات يعمل اللسان بموجبها وحتى قاعدات لانتاج الملفوظات الضعيفة بما في ذلك الكفاءة. وتستطيع تلك الكتب أيضاً وضع برامج تعليمية تسمح بالاحاطة بالبنى الصرفية ـــ التركيبية بأقل جهد ممكن.

من هذه الناحية، فإن اول عمل قام به فريق المدرسة العادية العليا في سان كلو(٤٦) St – Cloud على اللسان الفرنسي، كان غالباً ما يشكل مرجعاً إن لم نقل نموذجاً لا سيما فيما يتعلق بالمضمون المعجمي الذي يصعب تحديده دائماً.

أما بخصوص الأعمال القائمة على الدراسة التقابلية Contrastive. وتلك التي غالباً ما استثمرت المعطيات النظرية التوليدية والتحويلية بشكل سريع، فقد بقيت أوروبا متخلفة عن أمريكا(٤٧) ومع ذلك، فإن دراسات من هذا النوع والتي تبدو جدّتها من خلال العودة إلى تقنيات التحليل اللساني وعرض الرامزة أو المدونة eado المأخوذة بشكل مباشر عن النظريات اللسانية المتقدمة، لا تقوم (الدراسات غالباً إلا بتأكيد المسعى اللساني لتعليم الألسن في أكثر افتراضاتها المسبقة تقليدية، أي أن يقوم مسعى المتعلم على التشابهات والفروق، وعلى صعيد اللسان، بين لسانين رداً إلى نسق عال ومعقد من المعادلات الكلامية.

إن التفكير اللساني الذي يظهر، ضمن هذا المنظور، وكأنه يسعى إلى تقديم خدمة لتعليم الألسن الحية، هذا التفكير، لا يأخذ، عموماً أكثر التغيرات دلالة، بعين الاعتبار، والتي أصابت هذا الفرع منذ عشرين عاماً والذي أشرنا إليه أعلاه، أي أن التعليم بسعيه لتجاوز المعرفة النظرية، قد حدد لنفسه هدفاً فتح الطريق أمام التلاميذ لتعلم اللسان المدروس في حالات متكاملة من التواصل الكلامي لا سيما الشفوي، وكذلك استقبال الرسائل.

إذاً، حينما أراد تعليم الألسن الثانية تكوين قدرة كلامية حقيقية عند الطفل، قدرة فعالة وغير سلبية، وأن يخضعه إلى تدريب عملي منتظم

بابعاد التفكير النحوي أحياناً، فقد وجد هذا التعليم نفسه امام مشكلات لم تنشأ عن السعي الدقيق للسانيات مهما بلغت حداثة تقنياتها التي تستخدمها.

٨ ــ الأبحاث الهادفة إلى تكوين ظواهرية(٤٨) لاكتساب اللغة:

لقد نجمت تلك المشاكل عموماً عن مجالين معرفيين. الأول هو علم النفس التطبيقي الساعي إلى تعريف نظرية التعلم، والثاني هو مجال علم فيزيولوجيا الأعصاب المطبق على اللغة والذي سينحو في السنوات الأخيرة نحو التفرد ليصبح اسمه علم اللسانيات العصبية. لقد التزم المنظرون الأوائل للسانيات التطبيقية بترسيمة سلوكية حول التعلم، في الخمسينيات وقبل هذا إبان عصر الافتراضات المسبقة حول المناهج المباشرة وتكون المناهج السمعية ــ البصرية الأولى.

وقد أتاحت سيرورات الاكتساب الأمثل للسان الأم اظهار أنه لا يمكن ارجاع هذا الاكتساب إلى ترسيمات تعليمية موجزة، من ناحية، ومن ناحية أخرى، إذا ما تماثل هذا اللسان الأم لاحقاً في بعض جزئياته مع لسان ثان مكتسب، فإن ذلك لم يكن يشكل ظاهرة فريدة لا تتكرر في حياة الفرد. ينبغي على تصنيف اكتساب اللسان الأجنبي أن يبحث إذاً عن نماذج في موطن آخر لأنه لم يعد قادراً على الاكتفاء بالنموذج السلوكي وبالنموذج الشمولي غير المعروف جيداً لاكتساب اللسان الأم(٤٩).

يبدو أن تحليل الأخطاء عند الفاعل المنخرط في تعلم اللسان الثاني، هو تحليل من شأنه أن يقود إلى تحديد نماذج أكثر دقة لهذا التعلم. وهناك مؤلفات أخرى(٥٠) بينت كيف أن تحليل هذه الأخطاء كان، على

أية حال، قادراً على استقطاب اهتمامنا نحو امتلاك أفضل لأواليات الاكتساب على المستوى اللساني لا سيما على مستوى الأواليات السيكولوجية وحتى العصبية ـــ الفيزيولوجية.

إذا اعتبرنا اللسان، تبعاً لمصطلح هيلمسلف عبارة عن مضمون وشكل (تعبير)، لا بد عندها من الاعتراف بأن أي فاعل يتصدى لدراسة اللسان الأجنبي كان قبل ذلك، وفق هذين المستويين، متكوناً عن طريق لسانه الأم. أما على مستوى المضمون، فإن اللسان الأم قد فرض عليه طريقة معينة في الرؤية وفي تحليل الواقع، سواء على مستوى الاحساس بالعالم المادي الذي يتحرك فيه أم على مستوى ماهيات الذكاء والحساسية، وبالتالي على مستوى التجريد. أما على مستوى التعبير فإن هذا اللسان قد جعل إذن ذلك الفاعل يختص بالاحساس بأصوات (SONS) خاصة، ويؤول التنظيم الخاص لهذه الأصوات في مقطوعات، وأن يدرب أعضاءه الصوتيه المتحركة على انتااج تلك الأصوات وانجاز المقطوعات التي تكونها. وهذه الفروق أو هذه العلاقات الاحساس ـــ اللسان، المفهوم ـــ اللسان وتشكلها في زمان ومكان الوحدات الرنانة والتي يمكن تشكيلها في لسان معين، وفقط في ذلك اللسان، هذه الفروق لها واقع عصبي ـــ فيزيولوجي عميق يرتبط به النشاط الكلامي المحرك للفاعل، وهو النشاط الذي يكون كفاءته اللسانية التي تترجم على صعيد الأداء بواسطة قدرته الخاصة على تشكيل الخطاب.

حين تضع الفاعل ضمن السياق التربوي لمنهجية (مباشرة) لتعلم اللسان الأجنبي فإننا نرغمه على استخدام المونتاج الفيزيولوجي المحرك والمتكون بشكل أولي عن طريق اكتساب اللسان الأم لكي يتمكن من

القيام بالمهام الجديدة المنوطة به.

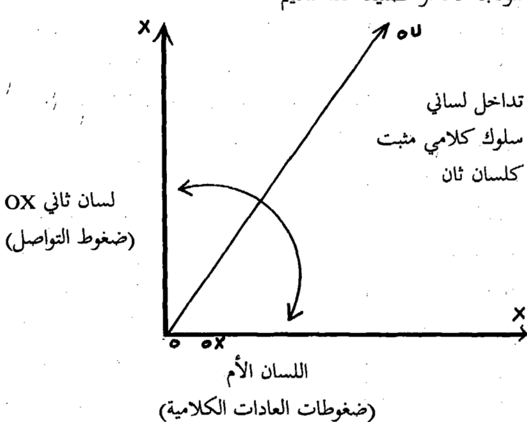
وسواء تعلق الأمر بالاحساس السمعي وباعادة انتاج وحدات مستوى الشكل (التعبير) أي الظواهر، أو بالتعبير الفكري على صعيد الوحدات الدالة أي الشكيلات (مورفيات) فإن الفاعل لا يستطيع استكمال فعل ((التعرف)) الذي ندعوه إليه إلا عبر شاشة محسوسة وادراكية وفكرية تشكلت من خلال تكيفها الأولي مع اللسان الأم.

إن النتيجة الكبرى لما سبق، هذا إذا قبلنا بصلاحيتها، تكمن في أن أية تهيئة للسان الثاني بواسطة الطرائق التربوية الحالية كاستخدام الوسائط السمعية ـــ البصرية واكتساب اللسان المناسب، والاستفادة المنتظمة من الحوار، هذه التهيئة تطرح، أولاً، مشكلة اعادة التدريب على مختلف المستويات: اعادة تدريب سمعي ـــ حركي – Audito Motrice ، واعادة تدريب فكري ـــ حسي، واعادة تدريب للسيرورات الديناميكية الزمكانية لتنظيم الملفوظات.

من البديهي ألا يقوم اكتساب اللسان الثاني، ضمن هذا المنظور، دون الوقوع في الخطأ، وألا تنطبق النماذج السلوكية عليه إلا من بعيد.

وبما أن الاكتساب الجديد يتيح مجموعة من السلوكات المتكونة على شكل أنساق تشكل كفاءة اللسان الأم، فإن الفاعل يميل إلى تثبيت مكتسبه عند منتصف الطريق أي بين الضغوطات التي تمارس عليه تبعاً للشكل الذي اقترحناه عدة مرات في كتبنا. إن الاهتمام، المتجدد حالياً، بالأخطاء قد أدى إلى مفهوم التداخل اللساني INTER LANGUE الذي عاد ليأخذ بالفرضية السابقة إنما بصياغة جديدة وبمتطلبات نظرية مختلفة سببها تأثير النحو التوليدي والتحويلي. ومهما يكن من أمر، فعلينا

فرز نسق اللسان الثاني عن نسق اللسان الأم عند الفاعل المتكلم، وهذه هي كبرى الغايات التي يسعى التعليم إليها. ولنقترح هنا على سبيل المثال نموذجاً عاماً أو تصنيفاً لهذا التعليم



ـ نموذج تصنيفي للتعليم(٥١)

من حيث المبدأ، لنفكر أولاً بأن البرمجة اللسـانية للسان المراد تعليمه يجب ان تقوم على مقارنة أنساقها بشكل جدي مع أنساق اللسان الأم، لا تهدف (البرمجة) إلى تحديد الفروق بينها فحسب إنما إلى تحديد أوجه الشبه أيضاً. إن أعمال النحويين تؤدي. إلى إقامة نظام تمثل لوحدات اللسان المدروس وفق صعوباتها بالقياس إلى الوحدات التي يمكن مقارنتها مع مثيلاتها في اللسان الأم، والأخذ بعين الاعتبار تلك السلوكات التي تنظم النشاط الكلامي الشامل للفواعل.

ويمكن تمييز السلوكات المحركة على النحو التالي:

(١) نسق مزدوج في تحليل الواقع الذي يفترضه والذي لا مثيل له في آلية عمله المحركة أي:

ــ نسق حسي محرك SPM (ن.ح.م)

ــ نسق مفهومي محرك SCM (ن.م.م)

(٢) نسق تركيبي (توليفي) De Synthese يحدد التنظيم الزمكاني للملفوظات المتعلقة بالعمل المطرد للمجموعات المنتظمة والبروتوكولية للسان أثناء عملية التكوين الزمكاني للخطاب SOST (ن.ت.ز.م)

هذان النسقان اللذان انتظما حتماً عن طريق اكتساب اللسان الأم، يتموضع واقعهما على مستوى الارتباطات العصبية المحركة NEURO MOTRICE التي تسمح بانتاج الخطاب. وهذه الارتباطات تكون كفاءة اللسان الثاني وتقوم بدور فعال لحظة الأداء PERFORMANCE.

إن ادخال أي استعمال جديد في السلوك الكلامي للفاعل، أي

بنى اللسـان الثـاني، يحدد تشكل وعمل ACTION نسق ثالث يكمل النسقين الأوليين ويتماهى معهما مؤقتاً عن طريق رد الفعل. وهو نسق ارتدادي مؤقت SRT (ن ا م) ينتج عن الناميكية الداخلية لعملية الاكتساب ويترجم عن طريق ظواهر تشابكية ـــ تراجعية أو تقدمية تنتقل من اللسـان الأم إلى اللسـان الثاني، أو بشكل أدق عناصر اللسـان الثـاني المكتسب بشكـل متقطع (على شكل مقطوعات). إن النسق الارتدادي المؤقت يقوم بدور الداعم الايجابي أو السلبي للنسقين الأسـاسيـين. وتسعى مهام اعادة التدريب إلى تحييد فعلها الذي يظل مستتراً في المعالجات الخاصة التي يحتفظ بها الفاعل لأنساق اللسان الثاني.

انطلاقاً من المبدأ القائل بأنه على التربية الجيدة أن تنطلق دائماً من البسيط إلى المعقد وألا تحاول التصدي إلا لصعوبة واحدة في نفس الوقت والسمات التي تتمتع بأقصى تشابه مع سمات اللسان الأم وبأقل اختلاف معها هي سمات اللسان الثاني، وفيها تكون الفروق بالنسبة للسان الأم مؤثرة، بشكل واضح، على نسق واحد من السـلوك الكلامي. وعندها يفضـل عرض هذه السمات قبل أي شيء آخر. (الحقيقة) أنه ليس من السهل تكوين برمجة تنسجم مع هذه المقتضيات بسبب التعقيد الكبير في النسق الثـاني وبسبب السـلوكات التي تحدد استثـاره على صعيد آليـة الكلام. ومع ذلك فإن التجربة تبين أنه من الممكن تحقيق ذلك.

ويمكننا (الآن) تصور تقدم (PROGRESSION) يقوم على هذه الأسس ويدخل الملفوظات بشكل متتابع، لكن من شأن هذا التقدم أن يخلق لنا مشكلة:

أ ـــ على صعيد نسق التكوين الزمكاني للخطاب (SOST) (ن

ت ز م) بشكل أساسي.

ب ــــ على صعيد النسق الحسي المحرك (SPM) (ن ح م) بشكل أساسي.

جـ ــــ على صعيد النسق المفهومي المحرك (S CM) (ن م م) بشكل أساسي.

وهكذا فإن اللسان الأم، دون أن يظهر في العملية التربوية لأن ادخاله سيساعد ظواهر النسق الارتدادي المؤقت (SRT) التي نسعى إلى التخفيف منها، هذا اللسان سيوجه برمجة العناصر المنتظمة للسان الثاني بشكل مطلق.

أخيراً فإن الأساس SUBSTRAT الذي يمثله اللسان الأم في تنظيم السلوك الكلامي الشامل لفاعل، سواء على الصعيد العصبي الفيزيولوجي أم على الصعيد الفكري، سيخدم عملية اكتساب اللسان الثاني بدلاً من أن يشكل عائقاً دائماً أمامه.

ومع ذلك، فإن هذه الطريقة العملية لن تحل مشاكل التلميذ كافة لذا ينبغي على المنهج التربوي الذي اعتمده ألا يتوقف عند هذه النقطة من الطريق الصحيح، كما ينبغي عليه أيضاً أن يستثمر، بشكل يقظ، أوليات التعلم نفسها التي يمثلها اكتساب اللسان الثاني وذلك بالتقيد بالخطوات المذكورة أعلاه.

منذ عهد قريب، أي منذ بداية ظهور الوسائط السمعية ــــ البصرية، كان هدف المناهج الأول هو تكوين آليات دون أن نعرف تماماً ما هو المقصود منها، وعلى هذا فأية حقائق عصبية فيزيولوجية معقدة كانت مدعاة للاشتباه. لكن وبعد أن تعمق التفكير في الميدان العصبي

اللســـاني، بدا أنـه بـامكـاننـا افتراض أن الاليـات الأسـاسيـة كانت ((مأخوذة)) عن اللسان الأم، وهو أمر يستبعد ضرورة اعادة بنائها بالنسبة للسان الثاني، ليس فقط على صعيد التلفظ ARTICULATION إنما على كافة أصعدة التكـامل INTEGRATION التي تمثلها السـلوكات التقليدية.

ومع ذلك، فإن الاتجاه الذي ظهر لاحقاً، وهو أمر ذو دلالة، قد اعترف بالأهمية المهملة لكافة العوامل الفكرية التي تلعب دوراً أثناء عملية الاكتساب والتي تتحكم إلى حد ما بتلك الآليات.

ومهما بلغت درجة فعالية عمليات التقليد والتكرار فإنه لا يسعنا تأسيس اكتســاب اللسان الأجنبي عليها. وهذه العمليات تجعلنا نجهل القاعدات الثابتة في كل تعلم يهم السلوك وليس فقط الحركات المعزولة والتي ينبغي بموجبها أن نتمثل السلوك؛ بشكل أو بآخر فكرياً.

إن العقل الانساني هو عقل بان. ولكي يتمكن الفاعل من تنظيم نشاطه الجديد عليه أن يستخلص ترسيمة محركة تعيد بناء مجمل سلوكه وفق هذا النشاط الجديد وذلك عن طريق التأمل الفكري المحض، أما فيما يتعلق بالنمط الخاص للتعلم الذي يهمنا هنا انطلاقاً من نماذج لسـانية يقدمها التعليم للتلميذ، فإن على هذا الأخير القيام بما يلي:

ــ أولاً فهم المبادىء التي تعمل بموجبها تلك النماذج اللسانية.

ــ استخلاص الجمل الكلامية الأساسية من هذه النماذج.

ــ أن يتعـلم بعدها وحسب رغبته انتاج ملفوظات تختلف عن تـلك التي أعطيت له في البـداية انطـلاقاً من تلك الجمـل الأسـاسيـة (MATRICES).

ويعقب هذا الجهد الفكري الاجبارى لهذين المسعيين وفي اللحظة التي يأتي فيها المسعى الثالث، نوع من نسيان الذكاء لحساب الديناميكية الآليـة للانتاج المراقب بالتدريج من قبل الأواليات السمعية ـــ المحركة. وهذه السـلوكات الكلامية تنتظم، في الواقع، تبعاً لمتطلبات السيرورة العصبية الفيزيولوجية. والآن يبدو ممكناً القول بأن لحظة الوعي الفكري تعمل كموصل (للسيرورات لتوليد وأتمتة (AUTOMATISATION) المعرفة أو الخبرة[٥١].

إذا ما لجأ الفاعل إلى هذه الطريقة فإنه يستخدم مسعى مزدوجاً يكون استقرائيـاً واستنتـاجيـاً في نفس الوقت، ويكيف كافة سيرورات (عمليات) الاكتساب الكلامي.

فعن طريق الاستقـراء (INDUCTION) يقـوم الفـاعل بانتزاع الملفوظات، التي قدمت له كنماذج من الخطاب، وكذلك الجمل الكلامية الأسـاسية التي تنظم تلك الملفوظات. ويرجع هذا الفاعل إلى مستوى أنســاق اللســان الذي يعيد بناءه في ذهنه عن طريق التجارب العملية المتتابعة وهكذا تتكون كفاءته (Compétence) وباللجوء إلى الاستنتاج فإن هذا الفاعل يستخدم مجموعات (مادية) تعلم تركيبها مع بعضها بعضاً لانتاج خطاب جديد في كل أداء.

إذا تم اختيار ((النماذج)) اللسانية المستخدمة في الفعل التربوي بشكل جيد تبعاً للسان الأم، عندها يكفي استثمار عدد محدود من النماذج ليتمكن الفـاعـل من اكتســاب كفـاءة أوسـع عن طريق الانتقـال (TRANSFERT)[٥٢] تسمح له بتكوين أداءات غير محددة عملياً[٥٣].

الحقيقة أن العملية هي عبارة عن بناء ذاتي للمعرفة الكلامية

يتـــعـــــارض فيهـــا الانتـــظـــام المـــطـــرد (REGULARITE SYSTEMATIQUE) لآلية العمل مع عدم انتظام الانساق اللسانية، مع أن فعل هذه السيرورة قد يكون سلبياً أو ايجابياً وذلك تبعاً للحالة.

وتخضع لهذا القانون الإواليات العصبية ـــ الفيزيولوجية والنفسية والفكرية لا سيا الأساس المتكون بفضل اللسان الأم « (وهذا الأساس هو بحد ذاته عبارة عن توليف لكل الأواليات المشار إليها سابقاً) ».

إن الأفعـال (ACTIONS) السـلبية لتلك الأواليات التي تظهر بشكل مطرد على أنها حتمية لأنها تتمدى (Se Concrétisent) (تصبح ملموسة) عن طريق تحقيقات غير صحيحة في لحظة الأداء. وينبغي على المعلم تدوين الاشارات (INDICATION) التي تكونها الأداءات بحذر كبير لأنها تتيح له امكانية استخلاص السلوكات الخاصة التي تقوم ببنائها من خلال الســلوكات المتشــابهة ظاهرياً. الحقيقـة، وتبعـاً للأشخـاص (الفواعل)، فإن مثـل هذا النمط من الآليـة، يعمـل بكثير من الالحاح وبشكل متواتر أكثر من الأنماط الأخرى. ومن المفيد أن نكتشف هذا النمط لمطابقته المسعى التربوي مع الطريقة التي يبنى فيها التلميذ، بشكل ذاتي، معرفته الكلامية. وهنا لا تعود مهمة الاستاذ مجرد مهمة مدرب إنما مهمة معلم فقط.

وغالبـاً ما استثمرت تلك الأواليـات في المنـاهج بفضـل صدفة اضافية تربوية موفقة إلى حد ما . وربما لهذا السبب لم تلاق تلك المناهج النجاح الذي كان يتوقع لها.

ـــ التوجهات التعليمية الجديدة

يبدو أن الهموم النظرية التي تركت أثرها على تفكير الستينات قد

امحت، منذ سبع أو ثمان سنوات، أمام التوجهات الجديدة على الرغم من عدم التوصل إلى حل كافة القضايا المطروحة ولم يستخلص من ذلك التعبير ما كان يعد به على الصعيد العملي.

ما هي هذه التوجهات؟ التوجه الأول هو محاولة تقريب الوضع السطحي لاكتساب اللسان الثاني في سياق مدرسي هو شرط من شروط اكتساب اللسان الثاني في وسط عادي.

وعلى الرغم من الباس هذه الفكرة لبوساً جديداً فهي فكرة قديمة أخذت عن علوم معروفة لاسيا علم الاجتماع الذي أدى تحالفه مع اللسانيات إلى ما يسمى باللسانيات الاجتماعية. عند ذلك تم التركيز على الحوافز (MOTIVATIOMS) التي تؤدي بالفعل إلى اكتساب لسان آخر يختلف عن لسانه كما تم التركيز على ظواهر التماس (CONTACTS) التي تفترضها مسبقاً، أية ثنائية لسانية (Bilinguisme) حتى في حالتها الأولية. ومفهوم الارتباط اللساني (INTER LANGVE) المشار إليه آنفاً يبرز هنا بشكل جديد. ولم يعد الأمر يتعلق، تبعاً لهذا المنظور، بربط الاستعداد الكلامي (Disponibilite Verbale) لدى الفاعل في اللسان الثاني بالاكتساب المنتظم والمسبق لعناصر اللسان الأساسية إنما بوصفه في حالة نفسية ــ اجتماعية كضرورة الاتصال الكلامي المفروضة عليه والتي ينبغي عليه أن يستجيب لها. لكن هذه الاستجابة لن تكون، بالتأكيد، ممكنة إلا على صعيد نوع من الرطانة (Pidgin) الناشيء عن دمج الكفاءة الأساسية في اللسان الأول بالكفاءة المتولدة عن اللسان الثاني. ونأمل بعد ذلك أن يتمكن نسق اللسان الثاني من تأكيد نفسه وفرضها.

هناك توجه ثان هو احياء تدرج للقيم (Hierarchie De Valeurs)

في المقاربة (المعالجة) (Approche) التربوية، وهو تدرج يربط اللسان بالحضارة وحيث يخلع استاذ اللسان زيه اللساني ليرتدي عوضاً عنه زي الاتنولوجي أو الانثروبولوجي، وحيث توجد أيضاً الشعارات المغرية لعلوم الاتصال المولودة حديثاً. وهنا يمكن للعقل الانتقادي الحكم، بشكل متسرع، على أنه نظراً للفشل الذي أصاب تعليم اللسان فلا بد وأن ينتهي الأمر إلى اتخاذ قرار بتعليم شيء آخر كما يبحث هذا الاتجاه في تجديد اهتمام التلاميذ أو الطلاب الذين خضع أهلهم إلى اختبار مضمن لتقنيات الوسائط السمعية ـ البصرية وللتمارين البنيوية، والذين اكتسبوا كفاءة لغة شعب لا يعرفون عنه شيئاً. ومنذ ذلك الحين بدأت عملية اعادة النظر في المناهج السمعية ـ البصرية التي ساعدت على بروز مثل هذه الأخطاء.(٥٤)

الحقيقة أنه برزت شكوك، في كل مكان تقريباً، حول صحة المبادىء المنهجية، وحول فعالية المساعي التربوية التي طالما بجلت سابقاً.

بعد أن هجر اللسانيون التطبيقيون القضايا الأساسية التي يطرحها تأويل السلوكات الكلامية وتحليل ظواهرية التعلم، وبعد أن تنازلوا عن استثمار المكتسبات في مجالات التعليم هذه، فقد وجدوا وهما مؤداه انهم كانوا يحلون قضاياهم عن طريق تناسيها.

ويتمثل التوجه الثالث في محاولات تفريد (individualisation) التعليم كافة. وفي هذا المنظور لم يتم التنازل عن التعليم المنهجي السابق، إنما بحث في استخدامه بشكل يتلاءم مع الحاجات النوعية الفردية. وهنا تكمن فكرة جوهرية رائعة من حيث المبدأ، لكنها فكرة تعصى على التجريب في الشروط المعتادة للتعليم المدرسي.

ان أتمتة التعليم والبرمجة على الآلات تدعنا نتوقع الحلول، لكن تبقى الأمور بشكل عام في مرحلة التجريب(٥٥).

ان الاتجاهات السابقة، بما فيها من جوانب بناءة، تذكرنا بأن اللسان هو شكل من أشكال الحياة، وبهذا المعنى فهي تؤثر تأثيراً كبيراً على مجمل التفكير الذي يدعنا نتوقع مجيء منهجية يكون فيها الفاعل أخيراً في صلب القضية التعليمية(٥٦) من ناحية أخرى، يبدو أن جيلاً جديداً من التلاميذ قد بدأ يشعر بجاذبية اللسان الأجنبي، ونحس بهذا التحرك لاسيا في شمال القارة الأمريكية(٥٧) وقد أصبحت وقائع التعددية الثقافية واللسانية، من الآن فصاعداً، قابلة للتميز وصارت معروفة أكثر. وصار الحافز لدراسة اللسان الآخر أكثر حيوية عند أولئك المحظوظين، أو غير المحظوظين في تعلم لسان آخر غير لسانهم ليتمكنوا من ممارسة مهنتهم.

تعليم الألسن الاختصاصية(٥٨)

هناك توجه حالي في تعليم الألسن جدير بالاهتمام وهو ما اصطلح على تسميته بتعليم الألسن الاختصاصية. وقد نجم هذا التوجه عن الاهتمام الكبير الرامي إلى تسهيل ولوج هذا الفرع العلمي أو ذاك أمام المختصين، وتسهيل التقنيات أو المعطيات التي حالفهم الحظ في العثور عليها ضمن مجال اهتمامهم في الألسن المحددة كالألمانية بالنسبة للكيمياء والفرنسية بالنسبة للرياضيات على سبيل المثال. ومن هذا الجانب، فان افلاس الآمال المعقودة على الترجمة الآلية تفسر بشكل جزئي تجدد الاهتمام بالتعليم الاختصاصي للألسن.

لكن هدف المهتمين بتلك المسألة لا يتوقف فقط عند حدود المعرفة الكلامية السلبية المحددة بمجال القدرة على القراءة. وعلى العكس،

فمن المقبول، بشكل عام أن نقدم لـ هؤلاء الذين يخضعون لتعليم من هذا النوع، أسس الكفاءة الكلامية الفعالة التي تعطيهم امكانية التواصل، وبالتالي الفهم والافهام عن طريق الكلام والكتابة.

انطلاقاً من هذه النوايا نجمت جملة من القضايا الاستراتيجية واللسانية والتي سنحدد وجهيها الرئيسين:

١ ـــ متى ينبغي على اللسان الاختصاصي أن يتدخل ؟ وبتعبير آخر، هل يجب علينا قبول ضرورة التعليم الأساسي لبنى اللسان الأجنبي على كافة مستوياتِ تنظيمه: وظائف الأصوات، والصرف والتراكيب والدلالة والمعجم قبل التطرق إلى ميدان اللسان الاختصاصي ؟ وعلى العكس تماماً: هل يمكننا الانطلاق من هذا المجال المغلق لتكوين كفاءة كلامية حقيقية سلبية وممكنة ايجابياً ؟. الآراء في هذا مختلفة. وتجاوب التعليم الخاص للسان الاختصاصي هي تجارب مقنعة. الحقيقة أن القضية التعليمية المطروحة تفضي إلى مسألة لسانية أهميتها أكبر.

٢ ـــ كيف يمكن تعريف اللسان الاختصاصي لكي يتسنى لنا تحديد مضمونه وتحقيق تقدم تربوي بالمقابلة مع اللسان العام (المشترك بين الناس) في ذات الوقت ؟

يبدو أن لكل فرع مفرداته الخاصة. فكل علم وكل تقنية وكل مهنة تفترض وجود معجم خاص تقوم استعداديته **(Disponi Bilité)** واستخدامه الجيد، بتأهيل المختص بشكل جزئي.

ان النظرة الثاقبة تكشف أمامنا بأن اللسان الاختصاصي يُترجم عن طريق الاستخدام المفضل لبعض البنى وبعض التراكيب كما نترجم في الرياضيات مثلاً عبارتي الفرضية **(HYPOTHESE)** والافتراض

(PROSPOSITION) والفحص الدقيق لمدونة اللسان الاختصاصي يقودنا إلى الاعتراف

ـــ بأنه لا يمكن فهم هذه السمات التميزية على حالها إلا إذا قابلناها بسمات اللسان المشترك.

ـــ وبأن تفصيل استخدام بعض البنى لا ينضج إلا بالرجوع إلى البنى التركيبية المتجانسة (HOMO – SYNTAXIQUES) أو البنى السيّمية المتجانسة (HOMO SÉMIQVES) لِلسان المشترك (أو العام).

ـــ وبأن المعجم (الفهرس) النوعي فعلياً للسان الاختصاصي هو فهرس صغير نسبياً وأن استخدامه يميل إلى العالمية على صعيدي الدال والمدلول.

ـــ وأن اللسان الاختصاصي يستخدم، بشكل كبير، مصطلحات اللسان المشترك (العام) التي تحدد مجاله الدلالي أو تغيره الدلالي عن طريق الاستعارة والكتابة في الاختصاص المعتبر. في هذه الحالات، وفي أكثرها شيوعاً، من المؤسف والخطير، وبالتأكيد من غير المريح ألا نعرف من الوحدة المعجمية المعتبرة إلا المعنى المحدد في الاختصاص.

ان تحليلاً من هذا النوع يبدو وكأنه يؤدي إلى خيارات متأنية وموزونة على صعيد المقاربة التربوية ويبين ضرورة توجيه دراسة المدونة بشكل كامل، نحو اللسان الأم واللسان الهدف في نفس الوقت. وفي هذا الميدان يبدو البحث اللساني والتربوي في كل مكان من العالم تقريباً نشطاً جداً. وربما يكمن حظ الأعمال اللسانية التطبيقية بالتطور في هذا الاتجاه لأن الضرورة العلمية تلتقي بالاقتصاد والصناعات والتقنيات والتي لا يقل اهتمامها بهذا المجال عن غيرها.

منذ صدور الطبعة الأولى لهذا الكتاب تحددت التوجها المشار إليها سابقاً بشكل أفضل ففي عدة مناهج جديدة، تركزت المغالاة على المسعى التعليمي الهادف إلى اعطاء الأفضلية للوصول إلى اللسان كوسيلة اتصال، وبالتالي، للحاجات اللغوية النوعية لهذه المجموعة من المتعلمين أو تلك وهو خيار صحيح لأنه لا يُنسي المربي الطابع المنتظم للسان. فاذا لم يسمح اللسان بالدخول إلى المنظومة فإن كل محاولة من هذا القبيل تعود إلى نقطة الصفر لأن أية محاولة استقلالية لانتاج الخطاب لا يمكن للمتعلم أن يفكر بها. ان الثورة التي بدأت هي الثورة التس سببها استخدام الحاسوب كآلة للتعلم، وهكذا يصبح التفريد (INDIVIDUALISATION) التام للتعلم أمراً ممكناً. وان امكانيات المجموعات التعليمية القائمة على الاستثمار الذكي للآلة هي امكانيات تتحدد، بشكل وثيق، بنوعية الأساس اللساني وبتوافق البرمجة مع المتطلبات اللازمة لسلوكات الاكتساب.

وفي هذا المجال، كما في غيره، تبقى النظرية وتطبيقاتها متأخرة عن قدرات التقنية. إذاً، ففي هذا المجال ينبغي على الجهود أن تتضافر بشكل أكبر..

هوامش

(١) آخر الحالات المدروسة حالة ((العبقرية)) راجع فرومكين (FROMKIN وآخرين في مجلة الدمـاغ واللسـان. الجزء الأول، العـدد ١ . ١٩٧٤، الصفحات: ٨١ ــ ١٠٨).

تظور اللغة في العبقرية: حالة اكتساب اللغة فيما بعد المرحلة الحرجة. وكما يشير العنوان يلمح الكتاب إلى الآراء الموروثة بالنسبة لعدم قدرة اكتساب اللسان بعد مرحلة معينة من التطور.

(٢) لكي نبرز هذا الانطباع الذي يتميّز بموضوعية دقيقة نذكر على سبيل المثال: عمل: و.ف. ليبولو (Leopold) تطور الكلام عند طفل ثنائي اللسـان، (تسجيلات لسانية ايفنتسون، شيكاغو ← North Western) ١٩٣٩ ــ ١٩٤٩ الجزاء الرابع.

(٣) راجع بالنسبة لكل هذا المقطع: ي.هـ.و ي لينبرغ، أساس التطور اللساني، نيـويورك. مطبعـة اليونسكو وأكاديميـة. نسخـة ١٩٧٥ . موضـوع س.م فيرسـون و أ.ك. غارنيكـا. نظريات التطور التصويتية ج.س. برونر، علم تطور عمليات الكلام في (مجلة لسـان الطفل ٢ ــ ١ ــ١٩ ١٩٧٥ د. اينورام، ←) قواعد التصويتية عند الأطفال (الصغار) في مجلة لسان الأطفال ٤٩ ــ ٦٤ ــ ١٩٧٤ .

(٤) و. أي سلوبان: (O.I. SLOBIN) التطور النحوي العام عندد الاطفال، في و لفلت (V. LEVELT) وس.ب. فلور (C.B. FLORES) دارسي

أبحاث اللسـانيات النفسية، أمستردام، شمال هولندا، شركة النشر ١٩٧٠ ص ١٧٤٠ ــ ١٨٦ .

(٢) ل. بـلوم (L. BLOOM) تطور اللغـة، الشكـل والوظائف على القواعد البـــارزة كامـــبردج. مطبـعـــة مـــاس ميت ١٩٧٠ ( ) بـويـرمـــان (BOWERMAM)، التطورات النحوية، دراسـة لسانية مقارنة مع مراجع خاصة باللغة الفنلندية، مطبعة جامعة كامبردج ((في لندن ١٩٧٣ .ك.ن كيرمان ←) اكتساب اللغة في الاطفال سامو ←) موضوع دكتوراه غير منشور .باركامن. جامعة كاليفورنيا ١٩٦٩

(٥) تطور الدماغ بالنسبة للغة في ي.هـ.و.ي لينبرغ ←) وأساس تطور اللغة. مدخل متعدد الأنظمة. باريس مطبعة اليونسكو. مطبعة الأكاديمية نيويورك ١٩٧٥ الجزء الأول، الفصل السادس ص ١٠٥ ــ ١١٨ .

(٦) استشهد به ماكدونالد كريشلي، في فيزيولوجيـة اللسـان ومظاهر أخرى، لندن، الناشر: ادواردز أرنولد ليمتد، ،١٩٧٠ ص ٥ .

(٧) في نفس المجموعة التي ينضوي تحتها هذا العمل ننصح بقراءة ب. شوشارد ((←) العقـل الانسـاني، باريس ← ١٩٥٨ رقم ٧٦٨ نفس المجموعة) الفكر (واللسان، باريس ←) ١٩٦٠ (رقم ٦٩٨)، علم وظائف الاعضاء النفسيـة. باريس (←) ١٩٥٩ (رقم ٤٨٨) نركز أيضـاً على أهمية عمل حديث لباريزيت ←) (و ف. ديزابو ←) علم النفس العصبي. باريس. ماسون ١٩٧٧ .

(٨) للوصـول إلى بعض المعـارف الأسـاسيـة عن تنظيم العصبي راجع أبسط عمـل في (هذا المجال ج. دلماس ←) و أ. دلماس ←) المجالات والمراكز العصبيـة (مقدمة في التشريح الوظيفي لعـلم الأعصـاب باريس. ماسـون ،١٩٤٩ هذا العمل القديم قليلا أعيد وطبع مجدداً لعدة مرات تحت أشراف ش كيسر) ( ) يتضمن كتاباً ثان مكتمل يعالج النظام العصبي والعضلة،

باريس، المطبعة الطبية، فلا ماريون ١٩٦٩ .

(٩) لاستكمال هذه المقدمة السريعة جداً نذكر كتابين هما: إلى بول شوشارد ((← الآليات الدماغية في الوعي، باريس، ماسون ١٩٥٦، ٢) ز.م باكك ← الانتقالات الكيميائية للانعكاس العصبي. باريس غونية ـــ فيلار ١٩٧٤).

(١٠) نستعيد هنا مقدمة كتابنا: تطور اللسان. باريس. ماسون مطابع اليونسكو ١٩٧٦ راجع الصفحات ٥٩ ـــ ٦١ .

(١١) أن تبسيط تقديمنا هذا يجب ألا يدعو إلى عدم الاعتراف بالطابع المعقد (جداً للواقع. يمكن الرجوع إلى نصين: ١) م. كنسبورن ←) الشق الدماغي الضئيل اللسان والنضج الدماغي، و.و.د. زانكويل ←) تطور سيطرة الدماغ (عند الانسان في ي.هـ لينبزغ ←) أسس تطور اللسان، نيويورك المطبعة الأكاديمية، باريس، مطابع اليونسكو ١٩٧٥ إلى جزء، فصل ٧ ص ١٠٧ وما بعده ٢) جزء١ .

(١٢) راجع بالنسبة لهذا الموضوع مؤلفين حديثين هما:

(١) لسان الطفل الطبيعي المطبوع تحت اشراف ب.م مورهيد ←) و أ.ي سورهيد (←) بلتيمور، مطبعة الجامعة ١٩٧٥ .

(٢) علم النفس العصبي للغة المطبوع تحت اشراف ر.و. ريبر ←) نيويورك، هيئة بيونور للنشر، ١٩٧٦ . راجع بالتحديد الفصل السابع: توازي الوظائف على نصف الدماغ عند الاطفال ف. بارسو ( ) ص ١٥٧٠ ـــ ٩٨٠ .

(١٣) تجد عرضاً كاملاً لهذه المسألة في الكتاب الجماعي، المطبوع باشراف كل من (لوني (و س. بوريل ـــ مايسوني) ←) والكلام والصوت عند الطفل. باريس ماسون و .س، ١٠، ١٩٧٢ راجع بالتحديد الفصل السابع ((اضطرابات اللغة والقصور (العقلي) ف. برونير ←) ص ١٣٥ .

(١٤) هنا تخطر ببالنا حالة خاصة جداً نقلها أ.ج فورسين ←) تطور اللسان (في غياب الكلام المعبر و ي ليبتزغ ←) أسس تطور اللسان نيويورك مطبعة الأكاديمية، باريس، مطابع اليونسكو ١٩٧٥ ــ جزء ٢ فصل ١٤، ص ٢٦٣ .

(١٥) راجع ش.ب بوتن ←) تطور اللسان، باريس. مطابع اليونسكو. ماسون ١٩٧٦ ص ٧٨، ١٢٥، ١٢٧، ١٤٩، ١٩٠، ١٩٤، ٢٠٢، ٢٠٦، ٢١٤، ٢٥٠ .

(ويمكننا الافادة من مطالعة كتاب طالما تتبعناه هو ب. ايمارد ←) الطفل واللسان فيلوربان، سميث ١٩٧٢ .

(١٦) ج. وادا ←) و ت. وسميسن ←) حقق الصوديوم الأميدي في الشريان لتصليح هيمنة الكلام الصادر عن الدماغ: ملاحظات تجريبية سريرية في مجلة الجراحة العصبية ١٩٦٠/ ١٧، ٢٦٦ ٢٨٢ . يمكن العودة أيضاً إلى دراسة في علم ((اللسانيات العصبية هـ. ويتيكر ←) و هـ.أ. ويتيكر ←) نيويورك، (مطبعة الأكاديمية المجلد الثاني، ١٩٧٦ موضوعاً ستيفن ←) .د. كراشين (←) تناظر الدماغ و ج.أي بوغن ←) الانجازات اللسانية في الفترة القصيرة التي تتبع فترة الاتصال بين نقطتين دماغيتين فصل ٥ ص ١٥٨ وفصل ٦ . ص ١٩٣ .

(١٧) أ.ر. ل وريا ←) مشاكل اللسانيات العصبية لاهاي، موتون، ١٩٧٦ وتقديم الكتاب واضح جداً. خذوا هذا الشاهد: تدل بأن اضطرابات الكلام للتنظيمات الذرائعية للاتصالات الشفوية متصلة تماماً مع اضافات في الاجزاء الخلفية من أعضاء الكلام بينما الاضطرابات النحوية عن اصابات في اجزء الامامي لهذه الاعضاء.

(١٨) يمكن الرجوع إلى العدد رقم ٢٩ من مجلة اللسان الفرنسي، شباط ١٩٧٦ (باشراف ب. غاردين (←) تعلم الفرنسية من قبل العمال المهاجرين.

(١٩) ص ٤٦ دراسات في اللسانيات التطبيقية، باريس، ديديه رقم ١٥، تموز - (أيلول ١٩٧٤ باشراف ش.ب. بوتون (←) وبالتحديد المقدمة ص ٨ - ٩ .

(٢٠) في المؤلف الجماعي (←) مجموعة موسوعة البلبياد، باريس، فاليمار ١٩٦٨ باشراف اندريه مارتينيه (←) يجب قراءة فصل ((أحادية اللسان (وتعددية الألسن) ص ٦٤٧ - ٦٨٤ . بقلم أ. ويـنريش (←) كما في لاهاي ١٩٦٨، كما أشار ج. مونان (←) في كتابه: المشكلات النظرية للترجمة، باريس، فاليمار ١٩٦٣ ص ٣ وقد الح فينريش (←) على هذه النقطة، أي أن مكان تماس اللغات، أي المكان الذي تتحقق فيه التداخلات بين لغتين وهي تداخلات بيمكن أن تبقى أو تتلاشى هو دوماً متكلم فردي.

(٢١) أنظر اللغة (←) سلسلة (البلبياد) (←) تحت اشراف آنديه مارتينيه (←) باريس ، غاليصار ، ١٩٦٨ ، فصل (لغات السابير) ص ٥٩٧ - ٦٠٧ ، والفصل الذي يحمل عنوان (اللغات الهجينة : ص ٦٠٨ - ٦١٩ ، بقلم م . بيرجو (←) وكان م بريال (←) قد ذكر في كتابه : الدلالية ، باريس . هاشيت ، ١٩٢٤ ، ص ١٧٣ ما يلي : في كل مكان يكون فيه شعبان متصلان ، فإن الأخطاء والأغلاط التي يرتكبانها من الجهتين تكشف عن وجودها .

(٢٢) وإذا ما كان الأمر كما يقول ج مونان (←) في الصفحة الخامسة من كتابه المذكور (أنظر ملاحظته ص ٤٩) أ، المشكلة الأساسية التي تعرض بالنسبة إلى ثنائي اللسان هي معرفة المدى الذي يمكن فيه أن تبقى بنيتان متماستان كاملتين ، فيجب التسليم بأن المترجم والمدرس هما حالتان خاصتان لأنه : في القاعدة العامة ثمة تأثير متبادل والفصل الصريح هو الاستثناء . وهذا الفصل يقتضي من المتكلم ثنائي اللسان انتباها متواصلاً لا يقوى عليه مع الزمن إلا القليل من الأشخاص .

A. MARTIBET : DIFFUSION OF LANGUAGE AND STRUCTURAL
LINGUISTIES ROMANCE PHILLOGIE أي نشــر اللغـة واللســانيـات البنيوية في مجلة 13 - 1952, NO1, P.P 5

(٢٣) ميشيل بارادي (←) ثنائية اللسان والحبسة ، في دراسات في اللسانيات العصبية الناشرون أ. ويتاكر (←) وأ.أ ويتاكر (←) نيويورك . المنشورات الأكاديمية المجلد الثالث ، ١٩٧٧ ص ٦٥ ــ ١٢١ .

(٢٤) أنظر د . م دنلوب () : عمل الترجمة في طليطلة (←) في مجلة (بابل) ٦ ٢ / ١٩٦٠ الصفحات ٥٥ ــ ٥٩ .

(٢٥) ارجع إلى كتاب (تابير ونيدا) الترجمة : نظرية ومنهج (لندن : التحالف الانجيلي العالمي ، ١٩٧١ .

(٢٦) انظر معجـم اللسـانيات ، باريس ، لاروس ، ١٩٧٣ ، تأليف جان ديبوا (← وآخرين . مسار تطور دلالات الألفاظ ينطلق من العلاقة نحو تحديد المفاهيم ، أما المسار الاعلامي فينطلق من المفهوم إلى البحث عن العلامات اللغوية التي تتعلق به .

(٢٧) للاستزادة من المعلومات يمكن العودة إلى ج مونان (←) **القضايا النظرية في الترجمة** . باريس . فاليمار ١٩٦٣ (٢) انظر إلى كاري من أجل نظرية للترجمة ، في ديوجين رقم ٤٠ (١٩٦٢) ص ٩٦ ــ ١٢٠ .

(٢٨) أ. ن فيدروف () **مقدمة إلى نظرية الترجمة** ، موسكو ، الطبعة الثانية ١٩٥٨ جب فينـاي (←) وجدابلنيـه (←) **الأسـلوبيـة المقـارنة بين الفرنسيـة والانجليزية** باريس . ديديه ١٩٥٨ .

(٢٩) إن قراءة هذا العدد رقم ١٢ . دراسات في اللسانيات التطبيقية ن. سك ، ١٩٧٣ دار ديديه يبدو لنا متمماً ضرورياً لهذا الفصل .

(٣٠) دراسة اللسانيات التطبيقية رقم ١٢ (راجع رقم ٨) ص ٢٩ .

(٣١) ننصح بقراءة موضوع م. غروس (←) ملاحظة على تاريخ الترجمة الفورية في

مجلة (LANGAGES) عدد ٨ ، ك٢ ، ١٩٧٢ الترجمة بإشراف جـ. (لادميرال ←) منشورات ديديه . دار لاروس . نؤكد على قراءة مجمل العدد لأنه يبدو . متمماً من حيث الفائدة لهذا العرض المصور الفردي .

(٣٢) إ، هـا تعـود على أي . بار . هيليه (←) الوضع الراهن للترجمة الفورية للألسن الجزء الأول (فال. ألت) نيويورك : مطبعة الأكاديمية ، ١٩٦٠ . ص ٩١١ — ٩٦٣ .

(٣٣) العمل المذكور على الصفحة ٧١ . موضوع م . جروس (←) ص ٤٣ .

(٣٤) لانسلو وأرنو : القواعد العامة والمتعلنة ، نشر عام ١٦٦٠ ، أعيد نشره عند بوليه ١٩٦٩ .

(٣٥) في هذا الصدد يجب أن نشير إلى مجلة اللسان الفرنسي عدد ١٣ ، شباط ، ١٩٧٢ . اللغة الفرنسية في المدرسة الابتدائية ، أشرف على العدد : فرانك مارشان منشورات لاروس .

(٣٦) هناك أربعة أعداد مفيدة يمكن الرجوع إليها من مجلة اللسان الفرنسي ، منشورات لاروس ، هي :

١ ـــ العدد (٦) مايس ١٩٧٠ : تعليم الفرنسية كلسان أم ، باشراف غينو فريبه وبيتار

٢ ـــ العدد (١٣) شباط ١٩٧٢ : الفرنسية في المدرسة الابتدائية ، باشراف ف . مارسان .

(٣٧) العدد (٢٢) مايس ١٩٧٤ : اللسانيات وتعليم الفرنسية ، باشراف ديلسارت وهـ . هيو .

(٣٨) العدد (٢٧) أيلول ١٩٧٥ : طهور التراكيب اللغوية عند الطفل ، باشراف ل. لانتان

(٣٩) تجدر الاشارة إلى كتابين لهما نفس الأهمية في سلسلة اللسان واللغة ، باريس ، لاروس :

١ ـــ دلالة الاستعارة والكتابة : ميشيل لوغيران ، ١٩٧٣ .
٢ ـــ البلاغة العامة : جان ديوا ، ف . ادلين ج.م كليكينبرغ ، وب . مينغيه وف . بيروه تربنون ، ١٩٧٣ .

(٤٠) العدد (٢٦) مايس ١٩٧٥ من مجلة اللسان الفرنسي ، باريس ، لاروس ، تنسيق الموضوعات جان باستوجي ود . دولا .

(٤١) حول كلود موجيه ، انظر : ش. بوتون : النحو الفرنسي للانجليز (القرن السابع عشر) باريس كلينكسيك ، ١٩٧٢ ، ومجلة : الفرنسية في العالم ، عدد ٩٩ ، أيلول ١٩٧٣ ، شاربوتون ، كتاب القرن موجيه) ص ١٤ ـــ ١٩ .

(٤٢) القس انطون بلوش : ميكانيكية الألسن وفن تعليمها ، باريس ، ١٧٥١ .

(٤٣) مثلا مالبلان : من أجل اسلوبية مقارنة للغتين الفرنسية والألمانية ، باريس ، ديدييه ، ١٩٤٤ وجان فيناي وج. داربولان في كتابهما : الأسلوبية المقارنة بين الفرنسية والانجليزية باريس ديدييه ، ١٩٥٨ .

(٤٤) التلفظ الثاني : بحسب نظرية مارتينيه الوظيفية ، كل ملفوظ يتمفصل حسب مستويين : الأول هو مستوى الجمل والكلمات أي تلك الوحدات التي لها معنى . أما التمفصل (التلفظ) الثاني فيضم الوحدات الأصغر والتي لا معنى لها مثل الصوتيات (الفونيمات) واللواحق الاعرابية وغيرها . (المترجم) .

(٤٥) In reports of the Working Commitess R. G Mead, Jr, Editor, 1966, N.
Chomsky: Linguistic the'ory, P. 43 etsuiv .

(٤٦) على سبيل المثال ، نشير إلى أعمال : ر.ز.ل . دبوليتز : اللسانيات واللسانيات التطبيقية ، الأهداف والمناهج ، منشورات فيلادلفيا ، مركز تطوير البرامج المدرسية (ـــ) . ١٩٧٢ و ، هـ. كادلر : اللسانيات وتعليم الألسن الأجنبية نيويورك ، ثان نور ستراند ، رينهولد كومباني (الكتابات باللغة الانكليزية ٩ .

(٤٧) انظر : ميشيا ، غوغنهايم ، ريغانز وسوفاجو : تكوين الفرنسية التمهيدية ، باريس ، ديدييه ١٩٥٦ ، وكذلك : تكوين الفرنسية الأساسية ، المستوى الأول . دراسة حول اقامة مفردات قواعد أساسية ، باريس ، ديدييه ، ١٩٦٤ .

(٤٨) مثلا : م.د غريف وف. فان باسل : اللسانيات وتعليم الألسن الأجنبية ، بروكس . منشورات : لابوروباريس ، ناتان ، ١٩٦٨ ، جان مارتينيه : من النظرية السانية إلى تعليم السان باريس ، بون ، ١٩٧٢ ، روليه : النظريات النحوية ، وصف وتعليم اللسن ، بروكس ، منشورات . لابود وباريس ، ناتان ، ١٩٧٢ .

(٤٩) دراسة الظاهرات كما تبدو بصرف النظر عما تخفي وراءها من حقائق .

(٥٠) وهذه هي أولاً حالة هذا الاكتساب فيما يخص اكتساب اللسان الأم الواجب تحديده ، نوردها هنا من خلال جدول استخدمناه في عدد من كتبنا السابقة . والحالة هنا هي حالة اكتساب اللسان الثاني في وسط مدرسي وهي الحالة الوحيدة التي تهمنا في هذا الفصل :

	اللسان الأم	اللسان الثاني
المستوى العصبي الفيزيولوجي	مراحل مفضلة آلية ← طوعية	ليس هناك مرحلة مفضلة طوعية آلية ←
المستوى السيكولوجي	بواعث عميقة	بواعث سطحية حرمان
المستوى الفكري	تجربة ← لسان	لسان ← تجربة

(٥١) مثلاً : فراي : **نحو الخطأ ، مقدمة إلى اللسانيات الوظيفية** ، باريس ، غوتنز وجنـيف كومنــديغ ١٩٢٩ ، بيت كوردر : محاضرات ادنــبره ، في :**اللسانيات التطبيقية** التي نشرها ج.ب.ب آلن وبيت كوردر ، لندن ، جامعة اكسفورد ، ١٩٧٥ ، وكذلك : ج. ريشاردز : **تحليل الخطأ في : اكتساب اللسان الثاني** ، لندن ، لونغمان ١٩٧٤ ، وش. بوتون : **أوليات اكتســاب الفرنسية كلسـان ثان عند البالغ** ، باريس ، كلينكسسيك ، ١٩٦٩ . يستند هذا الكتاب الأخير على تحليل الانزياحات (ECARTS) التي تظهـر في استخـدام الفـرنسـيـة لدى الأجانب الذين يتكـلمون هذا اللسان .

(٥٢) نستند هنا إلى أعمالنا التالية : **آليات اكتساب الفرنسية كلسان أجنبي عند البالغ ، واكتساب اللسان الأجنبي ، من أجل تكوين نظرة اجمالية** انظر : **(نحو منهجية تربوية للألسن الحية المعتبرة تبعاً لمشاكل التلميذ** ، في مجلة **الألسن** الحية عدد ٦ ، ١٩٧٢ . وهناك نص مماثل أعيد نشره في : دراسات في اللســانيـات التطبيقيـة ، باريس ديريبه عدد ١٠ ، نيسـان ــ حزيران ١٩٧٣ . كما يمكن الرجوع إلى مجلة فرانسيا ، منشورات : تويللود وروزا ، عـدد ١٥ ، أيــلول ــ كانون أول ــ ١٩٧٥ **عـلم النفس اللســاني ، اللسانيات والكلام وتعليم الألسن الحديثة** ، انظر أيضاً شار بوتون : **الجزء الانســاني في الاهتمامات الحاليـة للســانيـات المطبقة على تعليم الألسن الأجنبية** ، منشورات أكاديمية العلوم الهنغارية ، ١٩٧٣ .

(٥٣) في ما يخص مرحلة المبتدئين لا نقوم بشرح نحوي نظري (وهو ما سنبرره فيما بعد على صعيد متقدم) إنما باكتشــاف آلية عمل الوحدات المعزولة عن الخطـاب للتمكن من تحديدها في اللســان ، اي الانتقال من النموذج إلى الجملة الأسـاسية ، اكتسـاب أو تعلم حالة الملكية في اللغة الانكليزية لا يستنـد إلى تمهيـد نظـري مسبق لحـالة الجر (GENETIF) في اللســان

المدروس . لكن اكتشـاف نظام يختلف عن نظام اللغة الفرنسية بخصوص تحليل المعطى المدرك يؤثر بـ (SPM) : النسق الحسي المحرك .

(John,s BooOk) في الانكليزية : مالك ← شيء مملوك

(Le Livre ole Jean) في الفرنسية : شيء مملوك ← مالك كتاب جان في العربية : شيء مملوك ← مالك

وينبغي على التلميذ تعلم هذا النظام وجعله ملكاً له لتحويل اكتسابه على صعيد سلوكه الكلامي المحرك وتطبيقه على بناء ملفوظات أخرى .

(٥٤) انتقال وحدة من رتبة إلى رتبة أخرة مثل انتقال أداة الاستفهام . كيف ؟ إلى جملة نحو « نحن نتحدث عن الكم والكيف » ففي هذه الرتبة الثانية فقدت الأداة وظيفتها كأداة استفهام .

لايضاح هذا الاقتراح بمثال سهل وعام نقول بأنه يكفي استخلاص الجذر التصريفي لفعل فرنسي ينتهي بـ (ER) ويقاس ، من بعض النماذج . حتى يتمكن التلميذ ، حين استخدامه لهذا الجذر كجملة كلامية أساسية ، من نقل كفائته إلى عدد غير محدود من الأداءات التي (يصوغ) من خلالها في الخطاب أزمنة أخرى كالحاضر (PRESENT) والماضي الناقص (IMPARFAIT) أو المستقبل (المضـارع) (FUTUR) لأي فعل ينتهي بـ (ER) يكتشفه أو حتى يخلقه فيما بعد .

(٥٥) حول هذا الموضـوع يمكن الرجوع إلى العدد ٢٤ من مجلة اللســان الفرنسي ، كانون أول ـــ ١٩٧٤ ، مقالة الوسائط السمعية البصرية وتعليم الفرنسية ، اشرف على العدد : م بيس وس . مواران .

(٥٦) في هذا العدد نشير إلى مقالة أوسامو فوجيمورا الهاة جداً : التطور التقني لتعليم اللغة في مجلة : **تطبيقات لسانية** (TRIM, G. PERREN) مطبوعات جامعة كامبردج ، ١٩٦٩ ، وهي مقالة تعرض أوراقاً مختارة قدمت إلى المؤتمر الدولي الثاني للسانيات التطبيقية .

(٥٧) من المفيد قراءة : أنساق تعلم الألسن الحية عن طريق البالغين ، ستراسبورغ ، المجلس الأوروبي ١٩٧٣ .

(٥٨) أنظر : **دراسات في اللسانيات التطبيقية** ، باريس ، ديدييه ، عدد ١٠ ، نيسان ــ حزيران : تعليم الألسن الحية في أمريكا الشمالية اليوم ــ وعدد ١٥ تموز ــ أيلول ، ١٩٧٤ : التطبيقات اللسانية والثقافية في أمريكا الشمالية .

(٥٩) نشير إلى مقالة : **الفرنسية لسان العلوم والتقنيات في مجلة الفرنسية في العالم** ، عدد ١٦ ك١ ١٩٦٨ ، وإلى مقالة نصوص وخطابات غير أدبية ، في مجلة اللسان الفرنسي عدد ٢٨ ١٩٧٥ ، أشرف عليها ج . بيتار ، ل. بورش ومقالة /: المحاججة والبرهان العلمي في مجلة ألسن ، عدد ٤٢ ، حزيران ١٩٧٨ بغشراف : ل. دانون بوالو .

قائمة المراجع

1– P. AYMARD, Le langage de l'enfant, Paris, PUF, 'Le Psychologue' 1981.

2– R. BALIBAR et D. LAPORTE, Le francais national, Paris, Hachette, 1974.

3– Ch. – P. Bouton, Le developpment du langage, Paris, Unesco, Masson, 1976; L'acquisition d'une langue etrangere, Paris, Klincksieck, 1979; La signification, conribution a une linguistique de la parole, Paris, Klincksieck, 1979.

4– P. Boyer, Les troubles du langage en psychiatrie, Paris, PUF, coll.«Nodules», 1981.

5– R. JAKOBSON, Essais de linguitique generale, traduit par N. RUWET, Paris, ED. de Minuit, 1963; Langage enfantin et aphasie, traduit par J. – P. Boons et R. ZYGOURIS, Paris, Ed. de Minuit, 1969.

6– J. – Y. LANCHEC, Psycholinguistique et pedagogie des langues, Paris, PUF, coll. «SUP», 1976.

7– E. H. LENNEBERG. Biological Foundation of Language, New York, John Wiley & Sons, Inc., 1967.

8– E.H. LENNEBERG et E. leNNEBERG (edit.), Foundations of Language Development, Paris, Unesco, et New York, Academic Press, Inc., 1975.

9– A. r. LURIA, The Working Brain (an Introduction to Neuropsychology), London, Allen Lane, The Penguin Press, 1973.
10– W. F. MACKEY, Bilinguisme et contact des langues, Paris, Klicksieck, 1976; Language Teaching Analysis, London, Longmans, 1965.
11 – G. MOUNTIN, Les problemes theoriques de la traduction, Paris, Gallimard, 1963.
12– D. OLMSTED, Out of the Mouth of Babes, The Hague, Mouton, 1971.
13 – J. PIAGET, Problemes de psychologie genetique, Paris, Denoel, Gonthier, 1972; Le Langage et la pensee chez l'enfant, Neuchatel, Delachaux & Niestle, 1956; La naissance de l'intelligence chez l'enfant, Neuchatel, Delachaux & Niestle, 1948.
14– W. PENFIELD et L. ROBERTS, Langage et mecanismes cerebraux, traduit de l'anglais par J. – C. GAUTIER, Paris, PUF, 1963.
15 – R. L. PoLITZER, Linguistics and Applied Linguistics: Aims and Methods, Philadelphia, The Center for Curriculum Development, Inc., 1972.
16– D. POROT, Les troubles du langage, Paris, PUF, coll. «Que sais – Je?» n' 1712, 1978.

فهرس الموضوعات

هذا الكتاب يشكل إسهاماً حقيقياً في مجال تطبيق اللسانيات على جوانب مختلفة من نشاطاتنا التي تبدأ بممارسة الكلام ــ بالمعنى الذي حدده رائد اللسانيات الحديثة فردينان دوسوسير ــ وتطور اللغة، مروراً بعرض الأسباب العلمية التي تمنع الطفل من ممارسة لغته بشكل عادي وانتهاء بإضفاء الطابع العلمي على ميادين ازدواجية اللغة والترجمة وتعليم اللسان واكتسابه.

وبهذا الشكل فإن الكتاب يحاول إنزال اللسانيات ــ بما هي علم حديث ــ من أبراجها العاجية النظرية إلى متناول المهتمين بتلك القضايا التي أشرنا إليها. ويجيب في نفس الوقت على السؤال الذي طالما طرحه عدد كبير ممن لم يطلعوا على اللسانيات بشكل دقيق وهو: لماذا اللسانيات؟.

وعلى الرغم من حجم الكتاب الصغير فهو غني ومفيد لكثرة الأطروحات المكثفة والإشارات الذكية إلى مختلف مساهمات المختصين في هذا المجال.